

GUIDE DE LA PEDAGOGIE DE L'INTEGRATION dans l'école marocaine

Le Centre National d'Innovation Pédagogique et d'Expérimentation

Avenue Moulay ISMAIL - HASSAN - RABAT * Tél: 037.72.63.43 * Fax: 037.73.40.97

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION

Ce guide est destiné aux enseignants qui sont invités à pratiquer selon l'esprit de l'approche par compétences (APC). Il contient des réponses brèves et ciblées à des questions relatives à la mise en œuvre de cette approche. En conséquence, on peut l'exploiter en tant qu'outil et référence en même temps :

- Ce guide est un outil de travail car il renferme un ensemble d'orientations pratiques et d'exemples illustratifs qui touchent de très près les différents aspects de l'APC.
- Ce guide est une référence, car il présente la pédagogie de l'intégration d'une façon simple en tant que cadre méthodologique pour la mise en œuvre de l'APC.

En effet, la mise en pratique de l'APC implique cinq tâches essentielles :

- la planification des apprentissages ;
- la gestion des activités d'intégration au sein de la classe dans le but de transformer les acquis des apprenants en compétences réelles ;
- l'évaluation du niveau de maîtrise des compétences par les apprenants en début et en fin d'année ; ainsi qu'en fin de chaque période scolaire .
- le diagnostic des erreurs des apprenants et l'identification des difficultés qu'ils rencontrent ;
- la remédiation efficace pour aider les apprenants en difficultés.

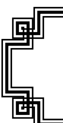
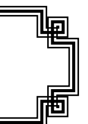
Il faut tout de même préciser que la pédagogie de l'intégration, en tant que cadre méthodologique, n'est pas une rupture totale avec les pratiques habituelles. Au contraire, elle permet de faire évoluer celles-ci en introduisant des modules d'intégration dans les programmes scolaires actuels. En conséquence, cela exige de la part des enseignants des compétences professionnelles spécifiques liées à la conception, à la mise en œuvre et à l'évaluation des situations d'intégration.

Dans cette perspective, ce guide vise les objectifs suivants :

- la clarification des concepts clés de la pédagogie de l'intégration, renforcée par des exemples concrets ;
- la mise à la disposition des enseignants d'un ensemble d'orientations pour les aider à prendre des décisions pertinentes et à assurer leur auformation ;

- la présentation de propositions d’actes pour aider l’enseignant dans la gestion de ses tâches ;
- la proposition de pistes qui lui permettront de concevoir un dispositif adéquat d’évaluation et de remédiation.

L’enseignant trouvera à la fin de ce guide un glossaire renfermant la terminologie employée dans la pédagogie de l’intégration.

1. POURQUOI ADAPTER LES PROGRAMMES SCOLAIRES ?

Une réforme répond à des nécessités d'évolution de la société. Elle ne se fait pas en un jour, parce qu'il faut que les acteurs[1] s'approprient la réforme. On considère généralement qu'il y a trois étapes principales pour que ces acteurs rendent ce changement effectif dans l'école.

* *La première étape* est celle de la *sensibilisation,* de *l'information :*
« Est-ce que j'accepte d'entendre parler d'une (autre) manière de faire ? »
* *La deuxième étape* est celle du *changement* de *représentations* :
« Est-ce que je fais évoluer ma manière de penser ? ».

C'est le rôle principal de la formation. Dans le cadre d'une réforme,

1- *les inspecteurs, les directeurs et les enseignants .*

ce n'est qu'à partir de ce moment-là qu'on peut véritablement parler d'adhésion. On ne peut adhérer que si on a bien compris ce dont il s'agit.

* La troisième étape est celle du *changement de pratiques* :
«Est-ce que j'adapte mes pratiques de classe en conséquence ? »

A quelle étape vous situez-vous par rapport à la réforme actuelle ?

Pourquoi une réforme de l'école marocaine ?

Plusieurs défis majeurs conditionnent la réforme de l'école marocaine : des défis d'ordre interne et des défis d'ordre externe.

1- Défis d'ordre interne :

Le système éducatif marocain doit relever trois défis d'ordre interne.

Il s'agit tout d'abord de traduire à l'école les changements institutionnels, économiques, sociaux et culturels intervenus dans le pays au cours des dernières années. Dans ce cas, l'école pourrait véhiculer mieux les valeurs de tolérance et de dialogue, et préparer les apprenants à exercer leur citoyenneté dans une société démocratique. Autrement dit, il s'agit *d'améliorer la pertinence* de l'enseignement face aux besoins de la société marocaine d'aujourd'hui.

Il s'agit ensuite de permettre à l'école d'assurer au mieux sa fonction d'éducation, de socialisation et de qualification. En d'autres termes, il s'agit *d'augmenter la qualité* du système éducatif c'est à dire son efficacité interne.

Il s'agit enfin de continuer la démocratisation de l'enseignement : de rendre accessible au plus grand nombre, et garantir à chacun des chances égales de réussite. Autrement dit , il s'agit *d'augmenter l'équité du système éducatif.*

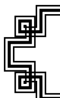
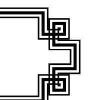
2- Défis d'ordre externe :

Le système éducatif doit également relever plusieurs défis d'ordre externe.

Il s'agit tout d'abord du défi de la mobilisation de l'économie, qui requiert des qualifications de plus en plus élevées, et de plus en plus compatibles aux exigences de mobilité professionnelle.

Il s'agit également du défi de l'informatique : à la fois recourir aux technologies de l'information et de la communication (TIC) pour les apprentissages scolaires, et apprendre à utiliser celles-ci dans les différents secteurs de la vie active.

Ces défis consistent à *augmenter l'efficacité externe du système éducatif*, c'est-à-dire le rendre apte à répondre aux besoins du développement économique et social du pays, dans un environnement mondial.

2. À QUOI SERT L'ECOLE ?

Est-il possible de concilier tous ces défis ?



Apprendre aux apprenants à utiliser l'informatique, à gérer l'information ou à être des citoyens du monde, c'est important. Mais il ne faut pas oublier aussi que chaque apprenant doit avant tout disposer des acquis de base pour s'insérer dans la société, pour continuer ses études et pour pouvoir créer son emploi.

Prenons un exemple pour voir le type de réponse à donner à ces défis.

«Autrefois, les aliments provenaient surtout des petits élevages et des cultures locales. Aujourd'hui, les aliments viennent de partout. Souvent, le consommateur n'a plus de contrôle sur ces aliments. Les petits élevages tendent à être remplacés par des élevages industriels. Les fruits et légumes sont fertilisés avec des engrais dont la plupart sont nocifs pour la santé. On voit apparaître de plus en plus des produits génétiquement modifiés (OGM).

1) Comment vérifier la consommation d'un aliment qu'on achète ?
2) Peut-on croire toutes les publicités à la télévision ?
3) Comment produire et consommer une alimentation qui respecte l'environnement ?
4) Comment composer un menu équilibré ?
5) Comment gérer un budget ? »

Pouvoir gérer l'information (1) et (2), être un citoyen du monde (3), mais aussi pouvoir agir concrètement au quotidien (4) et (5), voilà le type de questions auxquelles l'école s'intéresse aujourd'hui.

Toutes ces questions se posent en termes de « savoir agir sur son environnement, de manière efficace et réfléchie », plutôt que de « savoir », ou d'exécuter des techniques. C'est cela l'essentiel de l'esprit de l'approche par les compétences.

Rendre les apprenants capables d'agir dans leur milieu

Il existe un fossé entre la vie à l'école, qui consiste souvent à apprendre des savoirs « scolaires » et la vie en société à laquelle cette même école devrait préparer les apprenants. Les apprenants habitués, dès leur plus jeune âge, à aborder des savoirs de façon transmissive et à les apprendre par cœur pour les restituer le jour de l'examen, n'ont pas les outils qui leur permettent de se débrouiller dans des situations de la vie quotidienne. L'école produit dès lors des jeunes qui ont acquis des connaissances pendant plusieurs années, mais qui sont incapables d'utiliser ces connaissances dans la vie de tous les jours :

- ils peuvent déchiffrer un texte, mais sont souvent incapables d'en saisir le sens pour pouvoir agir en conséquence ;
- ils ont appris la grammaire, la conjugaison, mais ils sont incapables de produire un petit texte de manière correcte dans une situation concrète de la vie ;
- ils peuvent effectuer une addition et une soustraction, mais quand ils sont confrontés à un problème de la vie de tous les jours, ils ne savent pas s'ils faut poser une addition ou une soustraction, etc.

C'est un gros problème pour la société, puisqu'elle aura consacré un effort financier important pour l'éducation de tous ces apprenants, dont un grand nombre d'entre eux quittent l'école sans pouvoir utiliser ce qu'ils y ont appris.

C'est la raison pour laquelle les responsables des systèmes éducatifs estiment nécessaire d'adapter les programmes de l'école fondamentale. Apprendre à lire, à écrire, à calculer, pas de manière scolaire, mais pour *pouvoir faire face à des situations de la vie quotidienne* :

- pouvoir rédiger un reçu, une facture, une lettre de remerciement, de condoléances;

- pouvoir défendre leurs droits, pouvoir peser, mesurer, rendre un terrain fertile, etc.

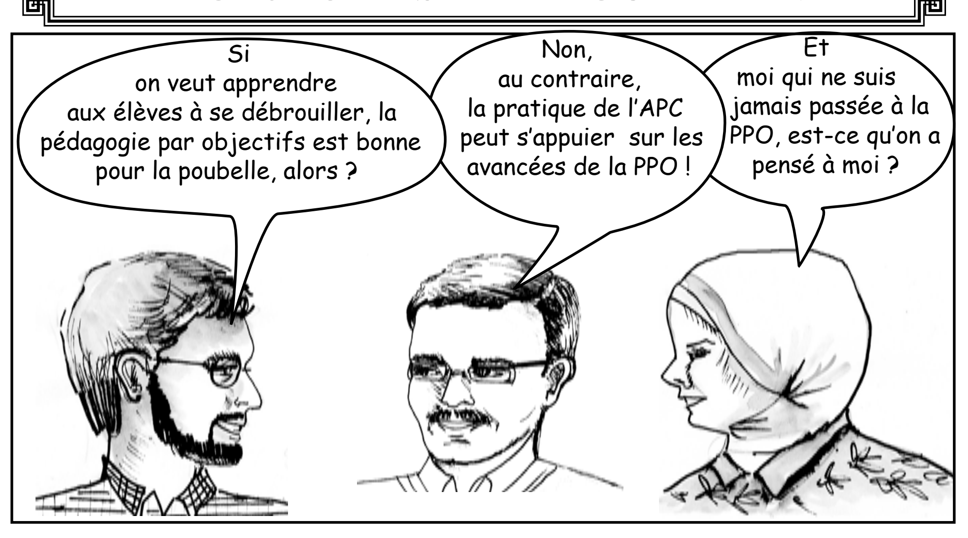
Comment ? En libérant du temps d'apprentissage pour que les apprenants s'exercent à résoudre ces types de situations. Nous y reviendrons plus loin.

Ce qu'il faut savoir

Programme scolaire et curriculum

- **Un programme** scolaire comprend les finalités de système éducatif, les objectifs ou les compétences poursuivis, et les contenus dans les différentes disciplines.
- **Un curriculum** définit l'ensemble du parcours d'apprentissage prévu pour l'élève. Il est plus large que le programme: en plus du programme, il donne d'autres indications, surtout sur les méthodes pédagogiques et sur le dispositif d'évaluation.

3. FAUT-IL JETER LA PÉDAGOGIE PAR OBJECTIFS À LA POUBELLE?



Et vous, pratiquez-vous la pédagogie par objectifs ?

Parmi les 5 enseignants suivants, qui mènent des apprentissages sur l'adjectif, quels sont ceux qui, selon vous, ont compris ce qu'est la pédagogie par objectifs ?



Où en est-on par rapport à la pédagogie par objectifs ?

La pédagogie par objectifs consiste à découper les apprentissages en objectifs opérationnels, à atteindre par les apprenants. Elle amène à répondre à la question suivante : « Qu'est-ce qu'un apprenant doit savoir, ou doit savoir faire à la fin d'une activité donnée ? ». Elle permet donc à l'enseignant de vérifier si l'objectif de son intervention est atteint ou non, à travers des petites évaluations, en cours d'activité, ou à la fin de l'activité. C'est ce qu'expriment les enseignants 2, 3 et 5 ci-dessus, qui ont bien compris ce qu'est la pédagogie par objectifs.

Par exemple, on décompose en plusieurs objectifs spécifiques l'apprentissage à calculer une distance réelle à partir d'une carte routière : comparer des fractions dont le dénominateur est cent, calculer une proportion, mesurer une longueur avec une règle graduée, etc.

La pédagogie par objectifs a eu l'immense mérite de mettre pour la première fois l'apprenant au centre des préoccupations des programmes scolaires : au lieu de consister en une liste de contenus à apporter par l'enseignant, ils consistent en une liste d'objectifs à atteindre par les apprenants.

Malheureusement, on s'est rendu compte d'une limite de la PPO : les objectifs sont nombreux et morcelés. L'apprenant apprend des morceaux, sans en comprendre le sens, et sans voir le lien avec la vie de tous les jours.

Ce n'est pas pour cela que la pédagogie par objectifs est à jeter à la poubelle. Au contraire, le cadre méthodologique proposé dans cet ouvrage va continuer à reposer sur la PPO. Il va l'enrichir.

Les enseignants qui pratiquent déjà la pédagogie par objectifs vont être invités à continuer à la pratiquer, pendant la plus grande partie des apprentissages. Ceux qui ne la pratiquent pas encore pourront malgré tout pratiquer la pédagogie de l'intégration, sur la base de leurs pratiques actuelles. Et ce sera d'autant mieux s'ils apprennent petit à petit à pratiquer la pédagogie par objectifs



4. QU’EST-CE QU’ÊTRE COMPETENT ?



Les gens confondent souvent *compétence* et *performance*, ou encore *compétence* et *compétition*. Dans leur esprit, la performance est liée au fait d’être le meilleur, de briller. La compétition, elle, est liée au fait d’entrer en concurrence avec les autres, voire même parfois de les écraser.

La compétence, c’est autre chose. C’est pouvoir réaliser une tâche correctement :

- une institutrice qui fait bien son travail est compétente pour donner un cours ;
- le policier qui, le matin, veille à ce que toutes les voitures puissent rapidement passer le carrefour, est compétent pour régler la circulation.

La compétence, c’est que chacun puisse faire convenablement ce qu’il doit faire.



De même, à l’école, on cherche aujourd’hui à développer les compétences de l’apprenant, pour qu’il puisse agir de manière efficace dans ses études, dans son milieu, et plus tard dans sa vie professionnelle.

Comprendre la compétence : un exemple de la vie de tous les jours.

Que signifie « cultiver une terre » ?

Cela signifie tout d'abord qu'il faut connaître certaines choses sur la terre et sur les cultures : quel légume, quelle céréale convient à quel type de terre ? Comment enrichir le sol ? À quelle saison faut-il semer ? Récolter ? Où peut-on se procurer les semences ? Quel est le prix des semences ? De quels outils a-t-on besoin pour travailler la terre ? À quoi reconnaît-on que le légume ou la céréale est à maturité? etc... *Il faut maîtriser un ensemble de connaissances, de savoirs*.

Il faut également savoir effectuer des gestes : retourner la terre, faire des sillons, mettre les engrais en terre, enlever les mauvaises herbes, etc. *Il faut maîtriser un ensemble de savoir-faire*.

Pour pouvoir effectuer une culture, cela suffit-il de connaître tous les savoirs qui s'y rapportent ? Non, la connaissance que l'on a de la culture resterait théorique.

Cela suffit-il de pouvoir effectuer tous les savoir-faire ? Non, si l'on ne possède pas certaines connaissances sur les terres et sur les cultures, on ne pourra agir que comme un automate, ou comme un exécutant à qui il faut tout dire.

Et quelqu'un qui connaît tous les savoirs et tous les savoir-faire ? C'est mieux, mais il devrait encore apprendre à utiliser ses connaissances et ses savoir-faire pour une culture particulière. Il devrait apprendre à combiner tout cela, en apprenant concrètement à cultiver un champ.

Outre les savoirs et les savoir-faire, il y a les savoirs-être, comme le fait de réagir de façon adéquate face aux intempéries, ou encore de respecter l'environnement.

À l'école, on définit ces compétences année par année, et discipline par discipline. Elles sont appelées *compétences terminales.*

Exemple : *« en fin de la première année primaire, l'apprenant doit pouvoir, dans une situation de communication, produire une phrase de 3 mots à partir d'une image »*

Ce qu'il faut savoir

Compétence terminale, compétence transversale

- Une **compétence terminale** est une compétence qui regroupe la moitié ou le tiers des apprentissages d'une année dans une discipline. Les compétences terminales constituent la charpente des programmes. C'est sur elles que porte essentiellement l'évaluation.
- Elles s'inspirent d'un autre type de compétences, les **compétences transversales**, qui sont des compétences très générales. Elles s'appliquent à plusieurs disciplines : « chercher de l'information », « traiter l'information ». Elles constituent des repères importants pour les apprentissages, mais elles sont peu exploitables en classe parce qu'elles sont très difficilement évaluables en tant que telles. C'est la raison pour laquelle on les évalue à travers les compétences terminales.



5. REAGISSEZ-VOUS SPONTANEMENT SELON L'ESPRIT DES COMPETENCES ?

Voici une situation que l'enseignant propose aux apprenants. La consigne est « Complète le dialogue, en écrivant la première réplique ».

Zohra : ....
Omar : Parce que c'est plus facile de les jeter dans la rivière.
Zohra : Et l'environnement ? Tu sais que les ordures polluent les rivières. Elles tuent les plantes et les poissons.

Voici les copies de 3 élèves. Attribuez à chacun une note entre 0 et 10 sur dix.

Copie de élève 1

*Zohra : **Pourkoi jeter toi dìchè dan le rivière ?***
Omar : Parce que c'est plus facile de les jeter dans la rivière.
Zohra : Et l'environnement ? Tu sais que les ordures polluent les rivières. Elles tuent les plantes et les poissons.

Copie de élève *2*

*Zohra : **Il y a des plantes et des poissons dans la rivière.***
Omar : Parce que c'est plus facile de les jeter dans la rivière.
Zohra : Et l'environnement ? Tu sais que les ordures polluent les rivières. Elles tuent les plantes et les poissons.

Copie de élève 3

Zohra : ....
Omar : Parce que c'est plus facile de les jeter dans la rivière.
Zohra : Et l'environnement ? Tu sais que les ordures polluent les rivières. Elles tuent les plantes et les poissons.
Zohra pense qu'il faut protéger les rivières. Elle demande à Omar :
« Pourquoi jettes-tu les ordures dans la rivière ? ».

L'élève 3 n'a pas complété les pointillés, mais il a écrit deux lignes en bas de la feuille.

Quelle note attribuez-vous à chacun des ces élèves ?
Valorisez-vous l'apprenant compétent ?

Si vous avez donné la meilleur note à l'apprenant 3, alors vous avez déjà compris ce que c'est valoriser l'apprenant compétent. En effet, même s'il n'a pas strictement respecté la consigne, c'est lui qui a la meilleure maîtrise de la langue : il l'utilise à bon escient, ce qui n'est pas le cas de l'élève 1.



Si vous avez donné à l'élève 3 la moins bonne note, alors vous avez encore tendance à raisonner de façon scolaire, comme beaucoup d'enseignants et d'inspecteurs. Pour vous, un apprenant doit avant tout respecter ce qui lui est demandé, même s'il ne se débrouille pas bien en langue ?

Être compétent en langue

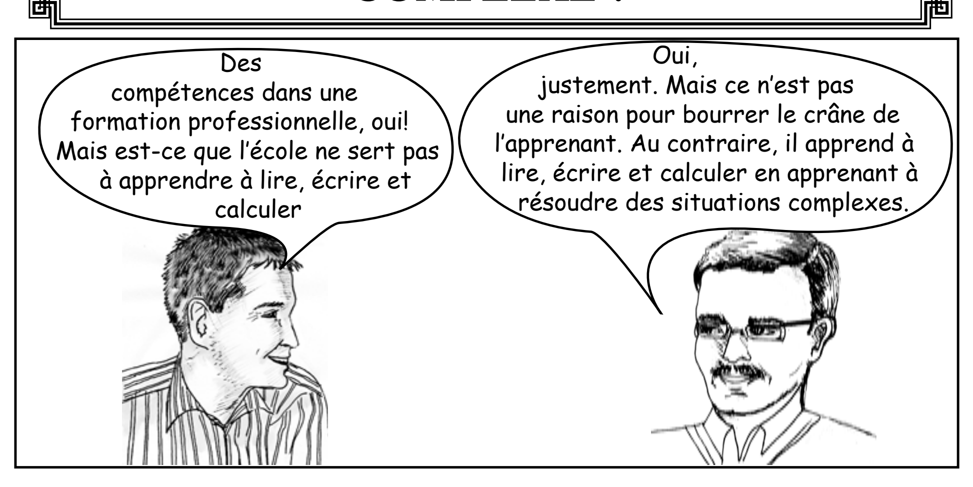
En *langue*, il ne suffit pas que les apprenants apprennent des savoirs (des lettres, des sons, des mots de vocabulaire …), des savoir-faire (accorder un verbe, conjuguer un verbe, mettre un mot au pluriel…) et des

savoirs-être (avoir l'habitude de vérifier ce qu'on a écrit…). Ce n'est pas cela qui fera qu'ils pourront utiliser la langue pour communiquer. *En plus de cela, il faut leur apprendre à savoir s'exprimer, produire un texte lié à la vie courante, émettre un avis, remplir un formulaire. C'est alors qu'ils deviennent compétents.*

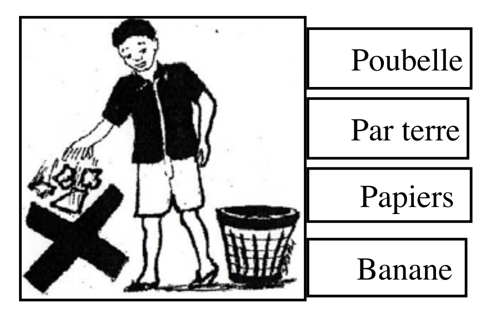
Être compétent en mathématiques

En *mathématiques*, il ne suffit pas que les apprenants apprennent des savoirs (les tables de multiplication, le nom des formes géométriques), des savoir-faire (additionner deux nombres, diviser deux nombres, transformer une grandeur…) et des savoirs-être (estimer un résultat avant de le calculer, vérifier un résultat…). Ce n'est pas cela qui fera qu'ils pourront utiliser les mathématiques pour résoudre des problèmes de la vie quotidienne. *En plus de cela, il faut leur apprendre à résoudre des problèmes dans lesquels, ils vont devoir utiliser ces savoirs, ces savoir-faire. C'est alors qu'ils deviennent compétents.*

6. QU'EST-CE QU'UNE SITUATION COMPLEXE ?



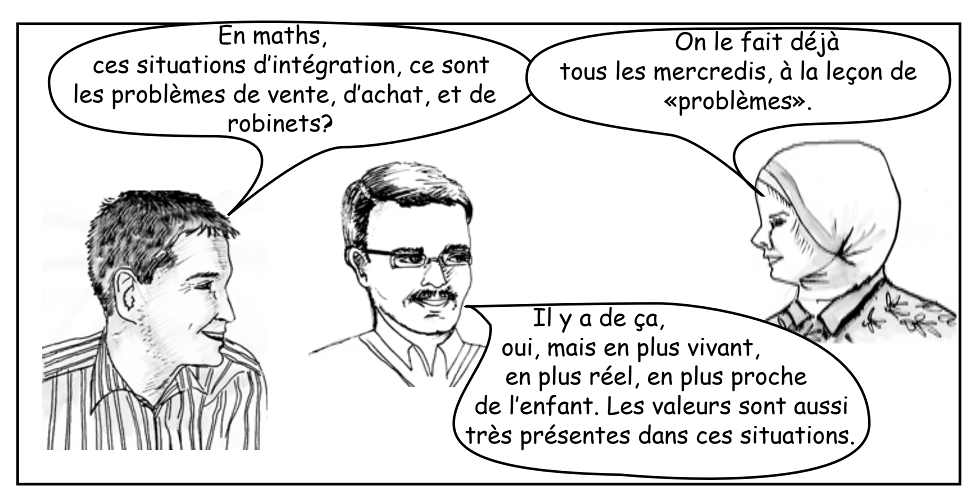
Observe la situation suivante. Quelles sont ses caractéristiques?



Écris une phrase pour que le petit garçon ne recommence pas son geste. Tu affiches ensuite ta phrase sur le mur de la classe.

Tu peux t'aider de ces mots. Attention, il y a des intrus.

Une situation complexe est une situation qui exige de l'apprenant qu'il utilise plusieurs savoirs et savoir-faire pour la résoudre.



Peut-on encore éviter de traiter des situations complexes à l'école ?

Rares sont ceux qui contestent aujourd'hui le rôle des situations complexes dans les apprentissages. Dans les épreuves d'évaluation internationales, on trouve d'ailleurs de plus en plus de questions de type « résolution de problèmes ».

Quand se produit ce travail sur les situations complexes ?

On commence par une période d'apprentissage de savoirs et de savoir-faire, c'est la période dite d'apprentissages ponctuels (6 semaines par exemple). Le travail sur les situations complexes se produit en priorité pendant des modules d'intégration (2 semaines par exemple) : l'enseignant arrête d'aborder de nouvelles notions et propose aux apprenants plusieurs situations complexes à résoudre, dans chaque discipline.

Une fois ces modules d'intégration installés, les enseignants peuvent proposer *progressivement* des situations complexes au cours des six semaines d'apprentissages ponctuels.

Ces situations, est-ce la même chose que les problèmes ?

Ces situations-problème se distinguent des problèmes classiques, comme à titre d'exemple les problèmes en mathématiques, par plusieurs éléments :

- on essaye de les rendre vivantes : tirées de la vie quotidienne de l'apprenant, s'adressant à l'apprenant (on le tutoie), illustrées par des dessins, etc ;
- on y intègre les « compétences de la vie » et les valeurs : éducation à l'environnement, solidarité, éducation à la paix, etc ;
- les consignes doivent être simples, pour être les plus accessibles possible, de manière à permettre à l'apprenant de travailler seul ;
- si possible, elles se basent sur des documents authentiques.

Qui doit résoudre les situations complexes : l'enseignant ou l'apprenant ?

C'est chaque apprenant qui résout ces situations. L'apprenant doit apprendre à les résoudre seul, car s'il s'appuie tout le temps sur l'enseignant, ou sur des apprenants plus forts, il ne peut pas devenir compétent lui-même. Au début, on peut former des groupes de 3 ou 4, et puis inviter l'apprenant à résoudre les situations tout seul.

Ce qu'il faut savoir

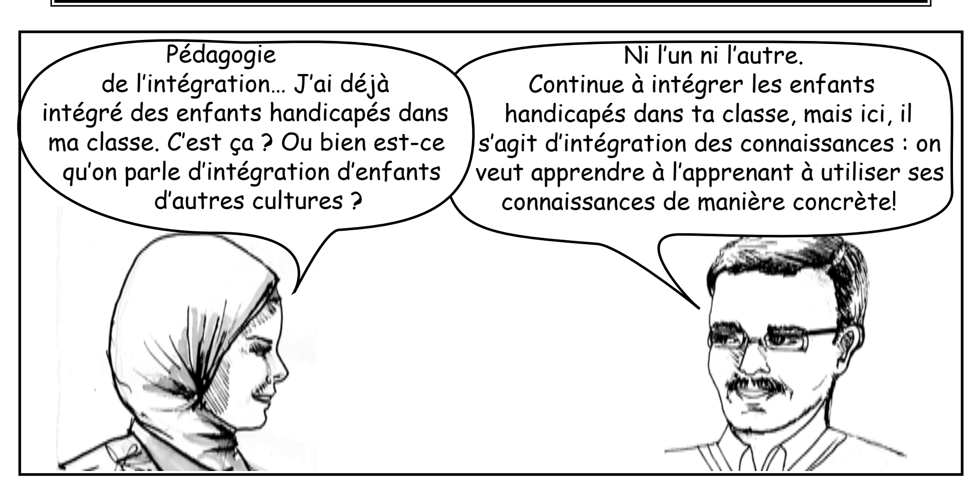
L'efficacité d'un apprentissage

Pour être efficace, l'enseignant doit donner quelques explications courtes, mais surtout faire travailler les apprenants. L'efficacité d'un apprentissage est liée à 2 choses :

- aux occasions pour l'apprenant de discuter avec ses pairs, pour comparer ce qu'il a compris avec ce qu'eux ont compris ; c'est le conflit sociocognitif (travail en groupes, travail en ateliers) ;

- mais aussi et surtout au temps pendant lequel l'apprenant vit l'occasion de travailler seul, pendant les apprentissages ponctuels et pendant les semaines d'intégration.

7. LA PÉDAGOGIE DE L'INTÉGRATION, C'EST QUOI ?

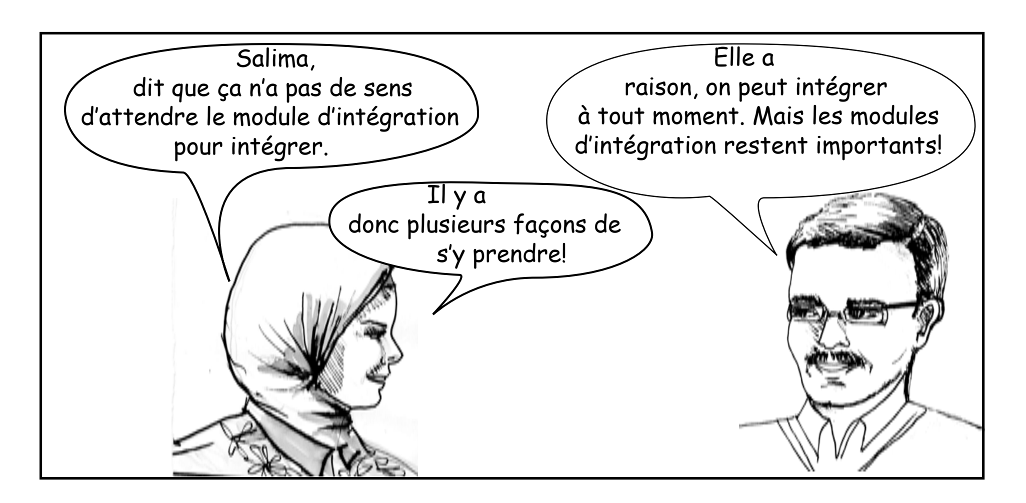


Intégrer signifie établir des liens entre les apprentissages afin de pouvoir résoudre des situations complexes, en mobilisant des connaissances et des savoir-faire acquis. Pour leur apprendre à intégrer, on présente aux apprenants des situations complexes, appelées « situations d'intégration », et on les invite à les résoudre.



Une révision, c'est la reprise des matières vues antérieurement. Dans une révision, c'est surtout l'enseignant qui parle.

L'intégration, c'est faire résoudre des situations complexes nouvelles par les apprenants. Ce sont surtout eux qui travaillent.



Que cherche la pédagogie de l'intégration ?

Que signifie « la pédagogie de l'intégration » ?

Cela signifie que la pédagogie utilisée vise à ce que l'apprenant rassemble et organise ses acquis, pour les utiliser dans des situations complexes, appelées « situations d'intégration » :

- il n'y a intégration que lorsqu'il y a d'abord différents apprentissages de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être.

- il n'y a intégration que lorsqu'il y a une situation complexe à résoudre par l'apprenant. Il doit commencer par trouver lui-même, parmi les savoirs et les savoir-faire qu'il a appris, ceux qui doivent être mobilisés pour résoudre la situation. C'est donc beaucoup plus qu'une application ou un exercice.

- l'intégration est une opération intérieure, et personnelle. Personne ne peut intégrer à la place de l'autre.

Qui intègre ?

C'est l'apprenant qui intègre, pour lui-même. Tout comme l'enseignant propose des exercices d'application, des résumés, des révisions, il propose aussi des situations à résoudre, mais ce n'est pas lui qui intègre : c'est l'apprenant qui intègre.

Pourquoi intégrer ?

Si l'apprenant n'apprend pas à intégrer, il ne pourra pas aller plus loin que restituer des connaissances, ou résoudre des exercices scolaires. Il ne sera pas capable d'affronter des situations nouvelles, dans la vie ou dans la suite de sa scolarité.

Faut-il apprendre aux apprenants à intégrer ? N'intègrent-ils pas spontanément ?

Certains apprenants intègrent par eux-mêmes. Une fois qu'ils ont les acquis de grammaire, la conjugaison, le vocabulaire, ils peuvent produire un texte d'eux-mêmes. Mais la grande majorité des apprenants (surtout les plus faibles) ne savent pas intégrer d'eux-mêmes, de manière spontanée. Ils ne peuvent le faire que si l'école le leur apprend.

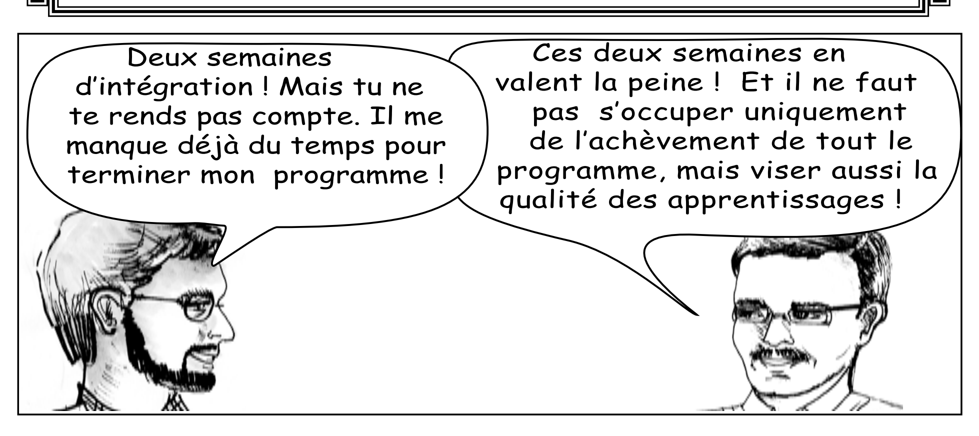
Ce qu'il faut savoir

La notion de transfert

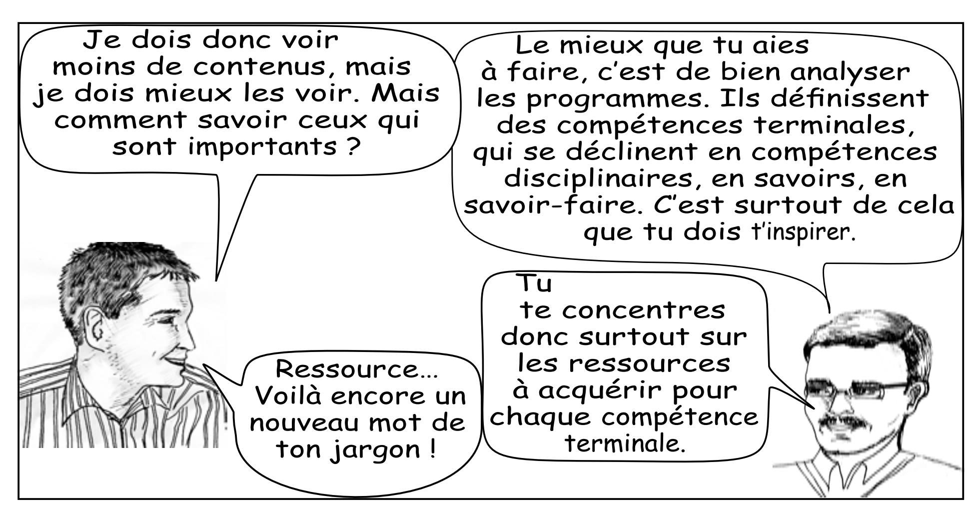
- Transférer des connaissances et des savoir-faire, c'est les utiliser de façon concrète dans des situations de la vie réelle.

- Trop longtemps, l'école a pensé que, pour permettre à un apprenant de se débrouiller, il suffit de lui donner les savoirs et les savoir-faire nécessaires, et qu'il pouvait transférer ses acquis par lui-même. Au contraire, il faut le lui apprendre.

2. EST-IL IMPORTANT D'ALLER AU BOUT DU PROGRAMME?



Dans la pédagogie de l'intégration, on ne donne pas une priorité à la quantité des connaissances à apprendre. Ce qui importe, c'est que l'apprenant ait acquis les compétences nécessaires pour pouvoir passer dans l'année suivante (la qualité des apprentissages). Il s'agit pour cela d'installer correctement l'essentiel des contenus chez chaque apprenant, c'est-à-dire lui apprendre à les réinvestir dans des situations nouvelles, et vérifier s'il est compétent pour le faire.



Les ressources, c'est tout ce qu'on doit utiliser pour exercer une compétence : des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être.

À chaque compétence terminale, on associe un tableau de ressources, qui reprend toutes les ressources qui s'y rapportent. Ce sont ces ressources qui doivent faire l'objet des apprentissages ponctuels.

Quels apprenants doivent acquérir les compétences ?

Lorsqu'on dit que ce qui importe, c'est que l'apprenant ait acquis les compétences terminales pour pouvoir poursuivre sa scolarité, il ne s'agit pas de quelques apprenants forts, ni d'une majorité d'apprenants, mais de chaque apprenant en particulier.

Cela ne veut pas dire que, dans une classe de 40 élèves, les 40 doivent avoir acquis les compétences. Il y a toujours un ou deux apprenants qui ont des problèmes particuliers, et qui ont besoin d'une aide adéquate. Mais on vise à ce que la grande majorité des apprenants acquièrent les compétences terminales.

On cherche à ce que l'enseignant voie tout son programme (c'est le point de vue de l'enseignant), tout en veillant à ce que les apprenants acquièrent les compétences terminales (on se place du point de vue des apprenants).

Et les apprenants forts, alors ?

Les apprenants forts avant tout trouvent leur compte dans la pédagogie de l'intégration. En apprenant à résoudre des situations complexes, ils deviennent encore plus forts. C'est un grand intérêt de la pédagogie de l'intégration. Comme l'enseignant propose plusieurs situations nouvelles aux apprenants, comme entraînement pour les uns, comme remédiation pour les autres, chacun y trouve son compte, les plus forts comme les plus faibles.

Quand les compétences terminales sont acquises par tous les apprenants, l'enseignant peut commencer à aborder des contenus de perfectionnement, ou des compétences de perfectionnement, c'est-à-dire tout ce qui dépasse les compétences terminales.

Ce qu'il faut savoir

La notion de ressources

Les ressources d'une compétence, ce sont tous les savoirs, les savoir-faire et les savoirs-être que l'on peut mobiliser lorsqu'on exerce une compétence, et donc que l'on doit maîtriser si l'on veut acquérir cette compétence.

Par exemple, la compétence « Jouer au football » nécessite que les ressources suivantes soient acquises :

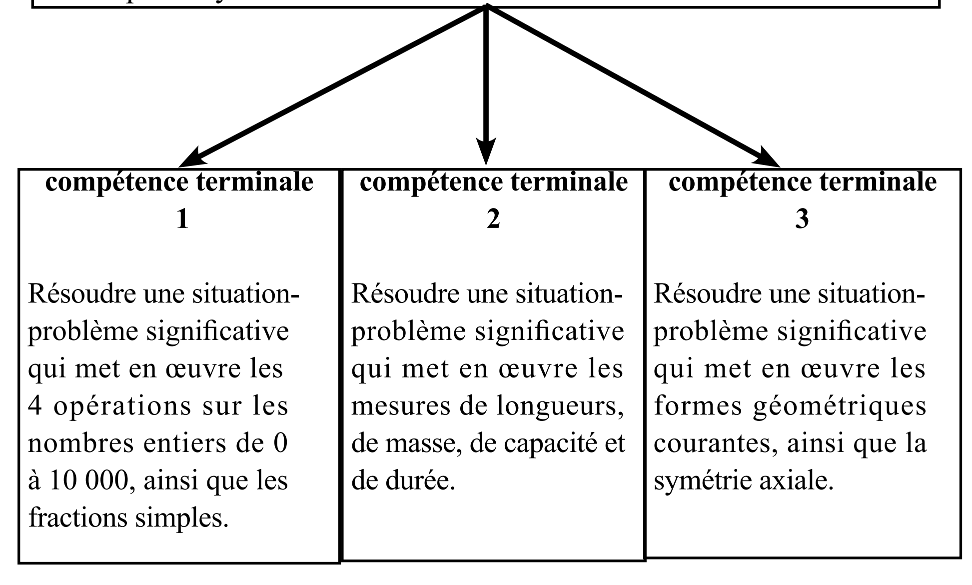
- des savoirs : connaître les règles du football, connaître la signification des marques au sol…
- des savoir-faire : faire une passe, dribler un adversaire, faire une tête…
- des savoirs-être : avoir des réflexes, respecter les règles, être prudent, être courtois…

Il y aussi des ressources dites « externes » : un ballon, un terrain de football…

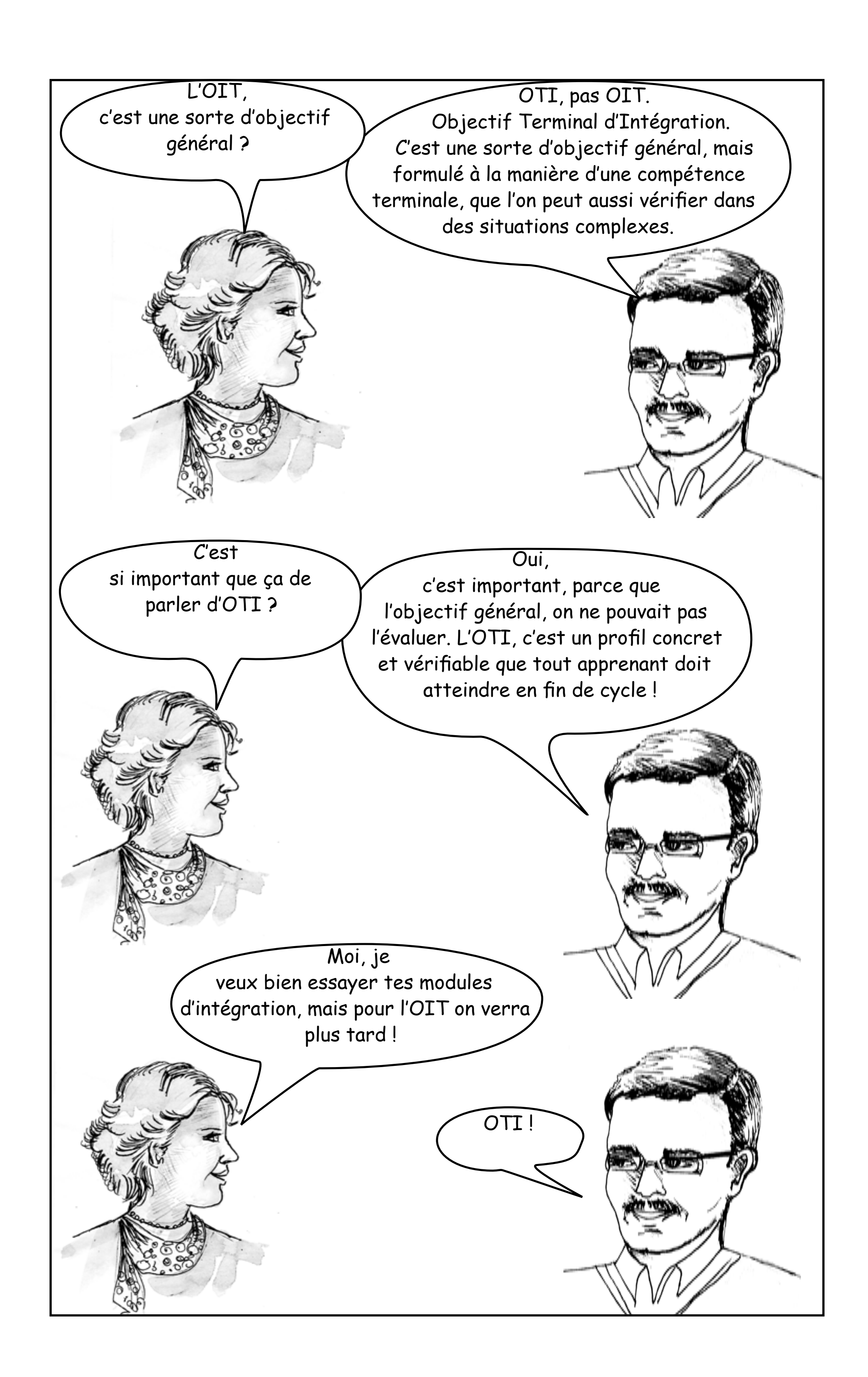
9. COMMENT S'ORGANISENT LES PROGRAMMES ?

Observez le tableau suivant, et décrivez vos commentaires.

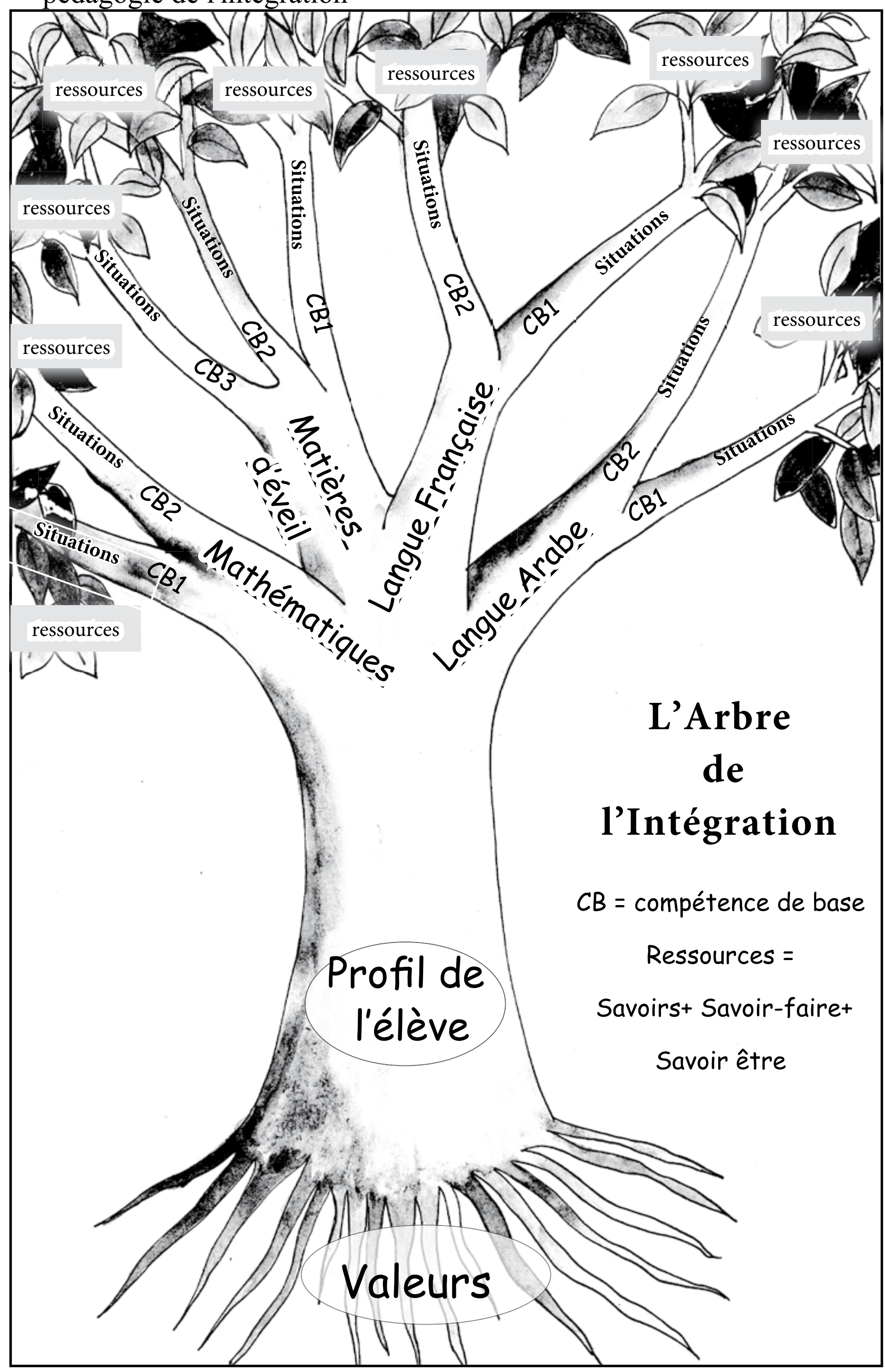
OTI . L'apprenant doit pouvoir résoudre une situation-problème significative qui met en œuvre :
- les 4 opérations sur les nombres entiers de 0 à 10 000 ;
- les fractions simples ;
- les mesures de longueur (m, km, cm), de masse (kg, g), de capacité (l, cl) et de durée (h, min) ;
- les formes géométriques courantes (carré, cercle, triangle, rectangle), ainsi que la symétrie axiale.



L'OTI (Objectif Terminal d'Intégration) exprime ce qui est attendu de l'apprenant dans une discipline, pour un cycle donné (en général 2 ans). Il intègre les compétences terminales du cycle.

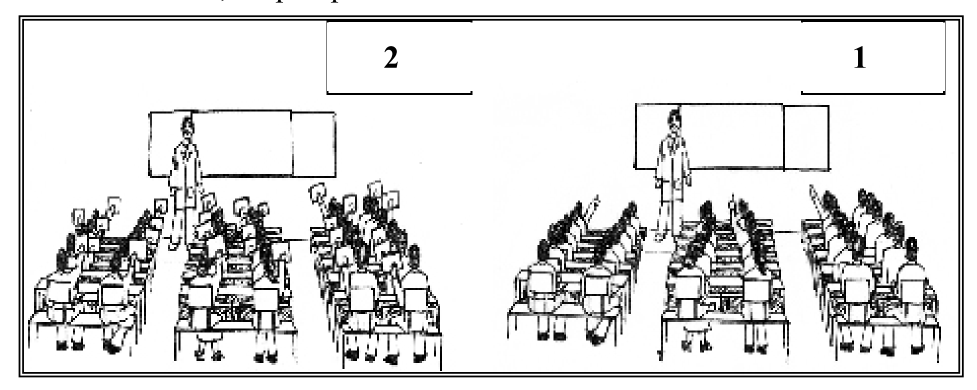

L'OIT, c'est une sorte d'objectif général ?
OTI, pas OIT. Objectif Terminal d'Intégration. C'est une sorte d'objectif général, mais formulé à la manière d'une compétence terminale, que l'on peut aussi vérifier dans des situations complexes.
C'est si important que ça de parler d'OTI ?
Oui, c'est important, parce que l'objectif général, on ne pouvait pas l'évaluer. L'OTI, c'est un profil concret et vérifiable que tout apprenant doit atteindre en fin de cycle !
Moi, je veux bien essayer tes modules d'intégration, mais pour l'OIT on verra plus tard !
OTI !

L'arbre de l'intéfration montre la structure d'un programme dans la pédagogie de l'intégration



10. FAUT-IL ARRETER DE DONNER DES LEÇONS FRONTALES ?

Observez bien ces deux pratiques de classe. Identifiez quelques ressemblances, et quelques différences.



• L'enseignant 1 enseigne de manière frontale. Seuls quelques apprenants, sans doute toujours les mêmes, répondent aux questions qu'il pose.

• L'enseignant 2 agit également de manière frontale, mais il fait participer tous les apprenants en demandant à chacun d'écrire la réponse aux questions qu'ils pose.

Remplissez maintenant le tableau suivant, où figurent deux critères d'un apprentissage efficace. Écrivez OUI ou NON.

Critères	Enseignant 1	Enseignant 2
Chaque apprenant mobilise sa réflexion		
Il y a un souci de donner à chaque apprenant un feed- back individualisé (de lui dire si sa réponse est bonne).		

.

L'enseignant 2 est plus efficace que l'enseignant 1, parce que tous les apprenants travaillent. Il met plus l'apprenant au centre des apprentissages que l'enseignant 1, qui ne travaille qu'avec les meilleurs.

L'efficacité d'un apprentissage est liée à la durée pendant laquelle les apprenants mobilisent leur réflexion, et non à la durée pendant laquelle l'enseignant donne ses explications.

L'efficacité d'un apprentissage est aussi liée au souci de donner un feed back à chaque apprenant, c'est-à-dire de lui dire si sa réponse est bonne.

Les pratiques collectives les plus efficaces

Qu'est-ce qu'un enseignant efficace ?

Quand un enseignant donne des explications de façon frontale, en interrogeant la classe, il a peu d'efficacité dans son action, parce qu'il ne fait réfléchir que quelques apprenants : les apprenants forts. De même, lorsque l'enseignant donne aux apprenants un résumé à écrire dans leur cahier, il est peu efficace, pour deux raisons :

- c'est lui qui fait le travail de résumé, et non l'apprenant ;
- il incite à se limiter à la mémorisation.

Par contre, quand un enseignant sollicite tous les apprenants en leur demandant une réponse individuelle aux questions qu'il pose, il est beaucoup plus efficace pour deux raisons :

- il travaille avec tous les apprenants ;
- il leur donne un feed back, qui est pour chacun une occasion de progresser.

De même, quand l'enseignant propose aux apprenants une application, ou, mieux encore, une activité d'intégration, à la place d'un résumé à écrire dans le cahier, il est beaucoup plus efficace pour deux raisons :

- c'est chaque apprenant qui mobilise sa réflexion ;
- l'apprenant utilise ce qu'il a appris dans la leçon.

Mettre l'apprenant au centre des apprentissages

Mettre l'apprenant au centre des apprentissages veut dire rendre chaque apprenant actif. Au lieu d'écouter, il agit : il manipule, il résout, il cherche, il produit.

Faire travailler chaque apprenant à tout moment, même sur des petites questions, est un premier grand pas dans le fait de mettre l'apprenant au centre des apprentissages. Il est normal qu'il fasse des erreurs : elles sont nécessaires pour bien apprendre. Mais l'enseignant doit lui donner des feed-back : lui signaler ses erreurs, les corriger. Multiplier les feed-back individualisés est un deuxième pas.

Ce qu'il faut savoir

Donner un feed-back efficace

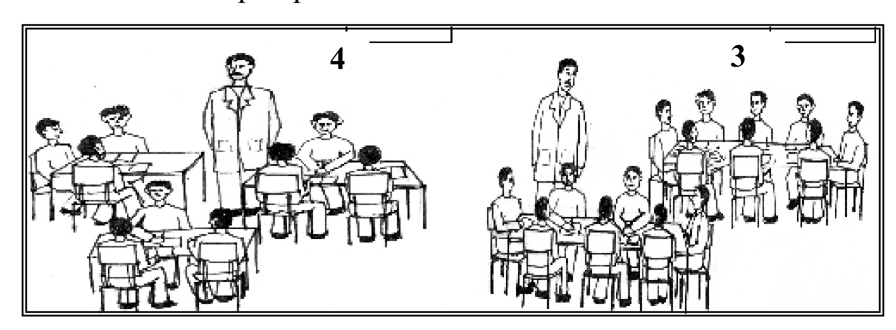
Quand un enseignant donne un commentaire sur un travail de l'apprenant, quel est le commentaire le plus efficace ? Trois règles sont à respecter pour donner à l'apprenant un feed-back efficace sur sa production :

1. Donner un feed-back immédiat ;
2. Mettre en avant les aspects positifs avant d'évoquer les points à améliorer : « Ton orthographe s'améliore, mais tu dois travailler la construction des phrases » ;
3. Qu'il soit positif ou négatif, donner un feed-back précis : « tu dois travailler l'articulation entre les différents paragraphes » et non « Texte mal structuré ».

11. COMMENT ORGANISER UN TRAVAIL DE GROUPE ?

Mettre l'apprenant au centre des apprentissages signifie que le rôle de l'enseignant change : il devient un animateur, un guide, plus qu'un dispensateur de savoirs et un détenteur du pouvoir. Mais il doit être prudent dans la manière dont il s'y prend.

Observez bien ces deux pratiques de classe. Identifiez quelques ressemblances et quelques différences.



L'enseignant 3 organise des travaux de groupe, mais les groupes sont tellement grands que seuls 2 ou 3 apprenants de chaque groupe travaillent. L'enseignant 4 organise également des travaux de groupe, mais avec des groupes de 3 apprenants.

Remplissez maintenant le tableau suivant, où figurent deux critères d'un apprentissage efficace.

Critères	Enseignant 3	Enseignant 4
Les apprenants confrontent leurs points de vue.		
Chaque apprenant mobilise sa réflexion.		

L'efficacité d'un apprentissage est également liée aux occasions pour les apprenants d'échanger leurs points de vue à propos des notions qui sont abordées. C'est le grand avantage des travaux de groupes.

L'enseignant 4 est plus efficace que l'enseignant 3, parce qu'un véritable dialogue peut s'installer entre les apprenants : chacun peut exprimer son point de vue. Dans des groupes supérieurs à 3 ou 4 apprenants, ce n'est pas possible : seuls quelques apprenants forts travaillent.

Le travail de groupe : avantages et limites

Les avantages d'un travail de groupe sont nombreux :
- les apprenants recherchent par eux-mêmes ;
- ils confrontent leurs représentations : c'est le conflit sociocognitif ;
- ils apprennent à coopérer ;
- ils développent leur autonomie et leur initiative.

Lorsque les groupes sont trop nombreux, on perd ces avantages, parce que seuls quelques apprenants forts travaillent. Mieux vaut encore la pratique 2 (travail avec toute la classe), car au moins la réflexion de chaque apprenant est sollicitée.

Ce qu'il faut savoir
Le travail de groupes

De quoi s'agit-il ?

Deux organisations sont possibles :
- répartir les apprenants selon les difficultés qu'ils rencontrent, en vue de remédier à ces lacunes. On parle alors de groupes de niveau ;
- mobiliser les enfants sur un projet commun à réaliser. On parle alors de groupe à tâche. Exemples : résolution d'un problème, projet de correspondance scolaire ...

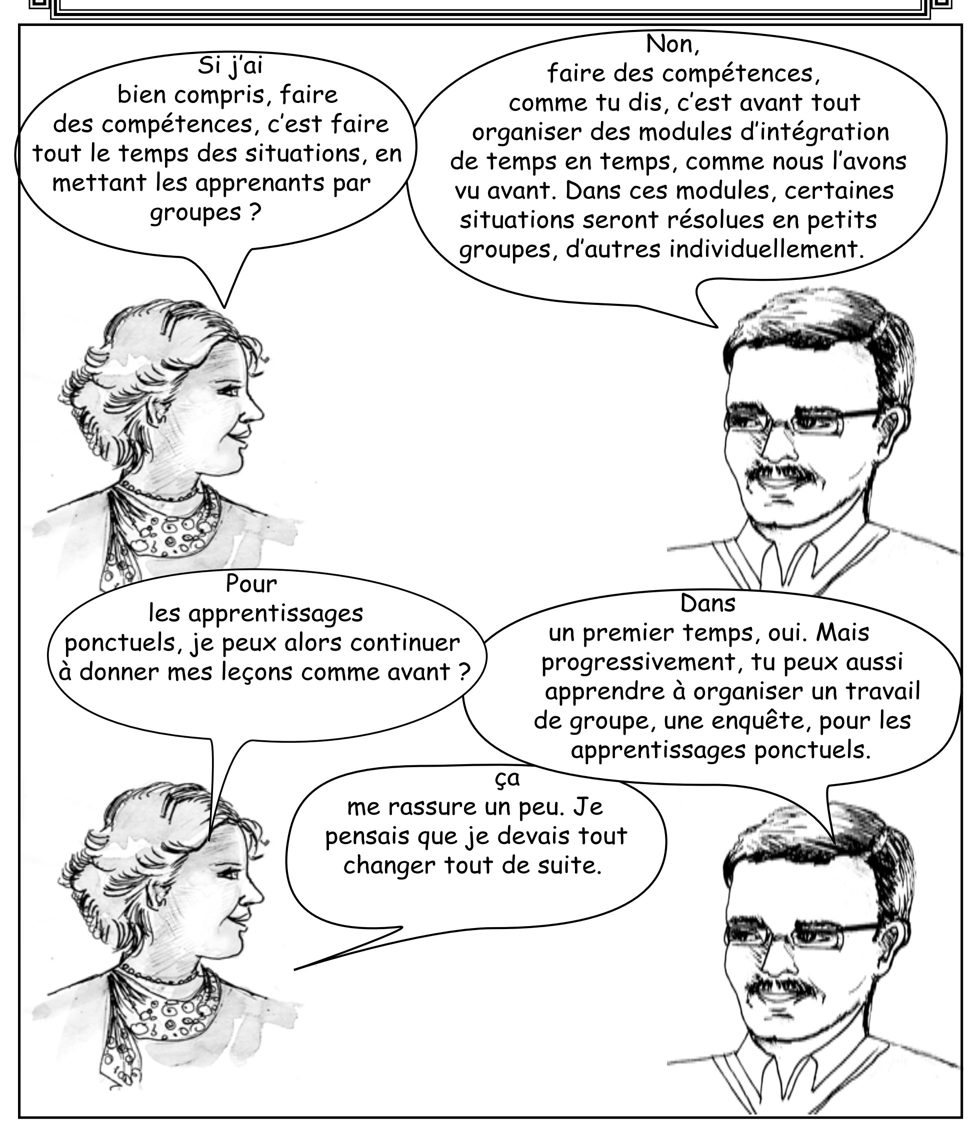
Comment organiser un travail de groupe ?

1. Former des petits groupes : 3ou 4 apprenants par groupe au maximum.
2. Eviter de mettre des faibles et des forts dans un groupe ; former des groupes avec des faibles et des moyens, d'autres avec des moyens et des forts.
3. Pour un travail de remédiation, mettre ensemble des apprenants qui présentent les mêmes difficultés.
4. Eviter de mettre ensemble des apprenants qui se connaissent trop bien.
5. Structurer les groupes : désigner un animateur, un rapporteur.

Comment gérer un travail de groupe ?

1. Donner une consigne de travail très précise.
2.Laisser le groupe s'organiser pendant quelques minutes, puis passer dans tous les groupes pour voir si le travail est bien lancé (si la consigne est comprise).
3. Passer une deuxième fois dans chaque groupe, pour voir où en sont les apprenants ; quand un groupe est bloqué, ne pas lui donner la solution, mais une piste pour progresser.
4. Organiser la présentation des travaux. Lors de cette mise en commun, essayer d'exploiter les travaux de tous les groupes.

12. FAUT-IL EXPLOITER À TOUT MOMENT DES SITUATIONS COMPLEXES ?



Dans la pédagogie de l'intégration, ce qui importe avant tout, c'est de prévoir des modules d'intégration. C'est lors de ces modules d'intégration que se développent surtout les compétences des apprenants.

Ce qui importe aussi, c'est de mener des apprentissages ponctuels efficaces. L'enseignant peut utiliser ses pratiques habituelles, à condition

qu'il sollicite le travail individuel des apprenants : leur poser des questions auxquelles ils doivent répondre dans leur cahier, leur demander de mener une petite enquête, une recherche documentaire.

Progressivement, il peut travailler à partir de situations d'apprentissage, que les apprenants sont invités à résoudre en petits groupes.

Supprimer entièrement les leçons frontales chez tous les enseignants est sans doute un leurre aujourd'hui. Mais varier ses pratiques de classe est un défi à la portée de chacun.

Pourquoi découper les compétences terminales en paliers de compétence ?

Une situation d'intégration doit être le reflet d'une compétence terminale à installer chez l'apprenant. Elle peut être considérée comme une occasion d'exercer la compétence.

Les situations d'intégration sont celles que l'enseignant propose aux apprenants pendant les modules d'intégration.

Les situations d'intégration proposées en fin d'année scolaire portent sur les compétences terminales ou sur l'OTI (en fin de cycle).

Les situations d'intégration proposées pendant l'année par exemple pendant les semaines 8 et 9, 16 et 17, 24 et 25, 32 et 33 (*voir figure page 41*), portent sur un palier de chaque compétence terminale.

Par exemple, en mathématiques, on aurait la compétence OTI terminale suivante en 4ème année du primaire (CE4).
« Chaque élève doit pouvoir résoudre une situation-problème qui met en œuvre les 4 opérations fondamentales et les fractions simples sur les nombres entiers de 0 à 10 000 »

Le premier palier (semaines d'intégration 8 et 9) pourrait être :
« Résoudre une situation-problème qui met en œuvre l'addition et la soustraction sur les nombres entiers de 0 à 10 000 »

Le deuxième palier (semaine d'intégration 16 et 17) pourrait être :
« Résoudre une situation-problème qui met en œuvre l'addition, la soustraction et la multiplication sur les nombres entiers de 0 à 10 000 »
... Etc. Le dernier palier est la compétence terminale visée.

13. COMPRENDRE À TRAVERS UN EXEMPLE

Voyons à travers un exemple ce qui change progressivement dans une approche par compétences, par rapport à une approche traditionnelle.

A. Approche traditionnelle

1. Leçon 1 : L'impératif présent

1.1 Mise en situation : l'enseignant donne aux apprenants quelques consignes du type « prenez votre crayon », « levez-vous », « Amina, va près de la porte », « Farid, ferme ton cahier », « Allons dehors »…

1.2 Systématisation : l'enseignant note au tableau les verbes rencontrés (prenez, levez, ferme, va, allons), et les classe selon la personne à laquelle ils sont conjugués. Il dégage les ressemblances, et en tire une règle : à la deuxième personne au singulier, à la première personne du pluriel, à la deuxième personne du pluriel…

1.3 Application : un exercice sur des formes à conjuguer.

2. Leçon 2 : Le passé composé

2.1 Mise en situation : l'enseignant demande à un enfant de raconter sa journée d'hier, pendant laquelle il est allé dans une réserve naturelle avec sa famille. L'enfant raconte et, au fur et à mesure que l'enfant énonce des formes au passé composé, l'enseignant les écrit au tableau.

2.2 Systématisation : l'enseignant dégage les formes principales, en distinguant celles avec le verbe « avoir » (« nous avons pris un pique-nique », « j'ai vu un singe »…), et celles avec le verbe « être » (« nous sommes entrés », « mon frère est tombé »…).

2.3 Application : un exercice sur des formes à reconnaître, ensuite un autre exercice sur des formes à conjuguer.

3. En fin du trimestre,

- révision : les formes à reconnaître ;
- ensuite un autre exercice sur des formes à conjuguer.

B. Approche par l'intégration des acquis :

On précise la compétence terminale, ou le palier de compétence, que l'apprenant doit atteindre :
« En situation de communication, produire un écrit d'une dizaine de lignes, au passé composé et à l'impératif présent ».

1.1 à 1.3 Mise en situation, systématisation et application : idem.
1.4 *Introduction d'une activité d'intégration partielle :* les élèves sont invités à rédiger chacun trois conseils pour garder la classe propre.

Exemple de production attendue : *« Ne jetez pas vos papiers par terre», «n'allez pas jouer dans les flaques d'eau », « frottez vos pieds avant d'enter ».*

2.1. à 2.3 mise en situation, systématisation et application : idem.
2.4 *Introduction d'une activité d'intégration partielle :* les élèves simulent une conversation téléphonique deux à deux, dans laquelle ils doivent chacun raconter leur journée d'hier.

3. Après 6 semaines : *introduction de situations d'intégration* (à la place de la révision), dans laquelle l'apprenant est invité à mobiliser ses acquis relatifs à l'impératif présent et au passé composé.

Exemple de situation d'intégration : situation « Tante Salma »

Le 3 septembre 2008

Bonjour, Mohamed,

J'espère que tu es bien rentré chez ta maman. A quelle heure es-tu arrivé à la gare de Rabat ? Qu'as-tu fait alors pour aller jusque chez toi ? Comment tes frères et sœurs t'ont-ils accueilli ?

Si je t'écris aujourd'hui, c'est aussi parce que je ne sais plus comment faire pour lire une cassette vidéo. J'ai branché la TV et le magnétoscope.
Que dois-je faire ensuite ?

Je t'embrasse, et j'espère te revoir bientôt à la maison.

Ta tante Salma

Tu es allé passer quelques jours chez ta tante Salma. Elle t'écrit cette lettre une semaine plus tard. En 10 lignes, écris à ton tour une lettre à ta tante.
1. Réponds à chacune des questions qu'elle pose à propos de ton retour.
2. en utilisant l'impératif présent , explique-lui ce qu'elle doit faire pour lire une cassette vidéo, . Utilise le mode d'emploi ci-dessous.

Mode d'emploi
1. Brancher la TV et le magnétoscope.
2. Les allumer tous les deux.
3. Introduire la K7 vidéo.
4. Appuyer sur le bouton ''play''.

3. Termine la lettre à ta manière.

La donnée 1 (brancher la TV et le magnétoscope) est une donnée parasite, c'est-à-dire une donnée que l'apprenant ne doit pas utiliser, puisque la tante a écrit qu'elle a déjà branché le magnétoscope. On insère des données parasites pour faire réfléchir l'apprenant, et pour éviter d'avoir un simple exercice de transformation de phrases à l'infinitif en phrases à l'impératif présent. C'est cela aussi, la complexité d'une situation.

14. COMMENT PLANIFIER LES APPRENTISSAGES ?



Une planification annuelle des apprentissages consiste essentiellement à déterminer les compétences terminales que l'apprenant doit maîtriser à la fin de l'année, et ensuite à organiser les apprentissages de savoirs, savoir-faire et savoir-être nécessaires pour exercer ces compétences terminales.

En général, on commence par répartir les modules d'intégration tout au long de l'année. Ensuite, on organise les apprentissages ponctuels, entre deux modules d'intégration. Ce travail se réalise au niveau de l'école en collaboration avec l'aide de l'inspecteur.



Les manuels scolaires sont importants, mais ils doivent toujours être complétés par du matériel produit localement : des situations d'intégration, des situations d'apprentissage.

Voici un exemple de planification « type » (fig. ci-dessous) :

1) Réserver la période consacrée à l'évaluation finale ou évaluation certificative (semaine 34).
2) Réserver une période en début d'année pour vérifier des compétences terminales ou l'OTI de l'année précédente,(semaine 1)(évaluation diagnostique d'orientation des apprentissages).
3) Réserver une période de deux semaines en fin d'année pour développer des situations qui reflètent les CB de l'année, ou l'OTI du cycle quand on est en fin de cycle (Semaines 32 et 33).
4) Réserver 2 semaines toutes les 8 semaines pour les modules d'intégration (Semaines 8-9, 16-17 , 24-25). C'est surtout pendant ces modules que se développent les compétences. Pendant ces semaines, l'apprenant résout trois situations pour chaque compétence terminale :
   - une pour s'entraîner; il peut la résoudre en petit groupe (3 élèves) ;
   - une en guise d'évaluation formative à résoudre seul ;
   - une en guise de remédiation ou de renforcement, à résoudre individuellement aussi.
5) Prévoir une période de 2 jours par module d'intégration intermédiaire, pour les évaluations formatives intermédiaires et pour les remédiations (Semaines 8-9, 16-17 , 24-25).
6) Répartir l'ensemble des apprentissages ponctuels des ressources (savoirs, savoir-faire, savoir-être) dans les période qui restent (Semaines 2-7, 10-15 , 26-31).

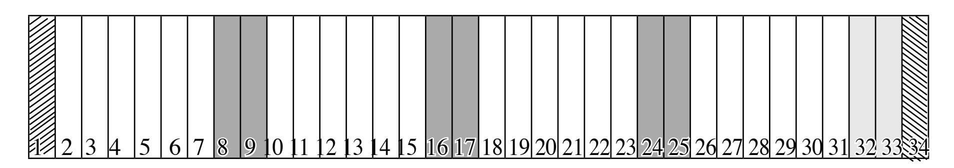


Fig. Organisation des apprentissages au cours d'une année scolaire.

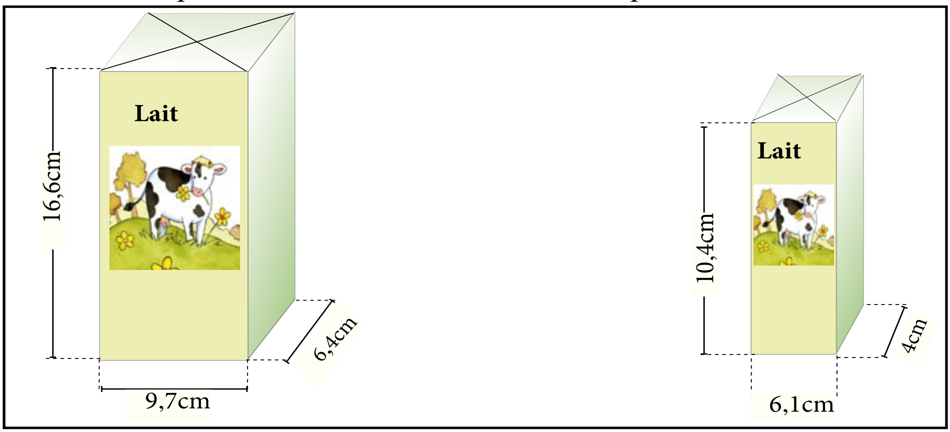
Semaines	Activités
1	Évaluation diagnostique de début de l'année
2-7 ;10-15 ;18-23 ;26-31	Apprentissage ponctuel des ressources
8-9 ;16-17 ;24-25	Modules d'intégration intermédiaires
	Évaluation formatives
32-33	Évaluations formatives
34	Évaluation sommative ou certificative

15. COMMENT EVALUER LES ACQUIS DES APPRENANTS ?

Au lieu d'évaluer l'apprenant à travers une série de questions, on lui soumet une situation complexe qui correspond à la compétence terminale à maîtriser. L'apprenant sera déclaré compétent s'il peut résoudre cette situation.

Exemple lié à une compétence terminale de 4ème année du primaire en mathématiques :
« Résoudre une situation-problème faisant appel aux calculs de périmètre, d'aire et de volume des cubes et parallélogrammes rectangles »

Exemple de situation relative à cette compétence

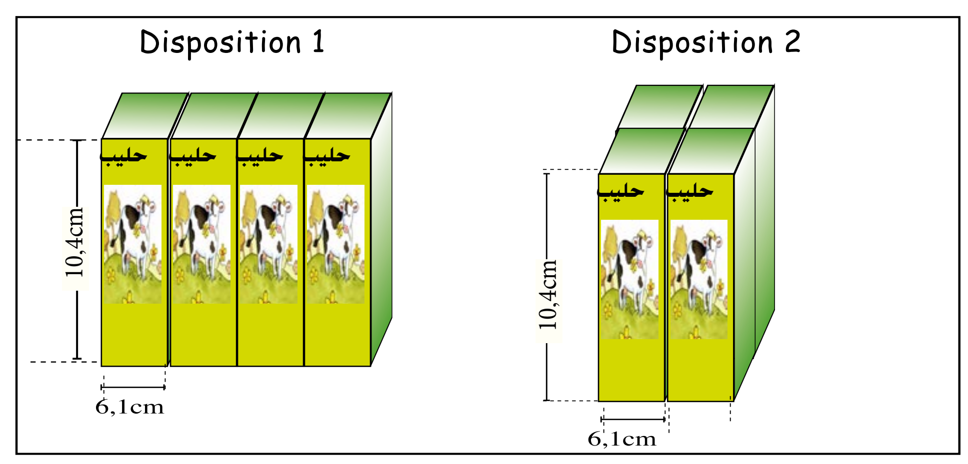


Tu connais bien ce carton de lait d'un litre, qui a la forme d'un pavé droit. Pour le fabriquer, on a utilisé un emballage surtout constitué de carton, mais aussi de plastique et de métal, qui garantissent l'étanchéité et la conservation du lait. Malheureusement, c'est un déchet particulièrement difficile à recycler. À côté, tu vois sa petite sœur. Observe bien ses dimensions.

1. Donne une estimation de sa contenance : 50 cl, 40 cl, 33 cl, 25 cl, 20 cl? Vérifie-le en précisant le calcul que tu poses et les transformations que tu effectues.
2. Montre concrètement comment on pourrait découper un patron de cette brique dans une feuille de carton de format A4 de 29,7 cm sur 21 cm. Travaille sur une feuille A4.
3. Pour la vente, on décide de grouper les briques de lait par quatre, et on recouvre l'ensemble d'un film plastique, qu'on veut économiser pour respecter l'environnement.

a- Quelle disposition utilise moins de plastique que l'autre ? Pourquoi ?

b- Choisis une des deux dispositions ci-dessus, et calcule la surface approximative de plastique nécessaire pour recouvrir l'ensemble.



On peut utiliser cette situation aussi bien pour l'évaluation formative pendant les modules d'intégration, que pour l'évaluation certificative en fin d'année ou de cycle. On peut d'ailleurs également utiliser cette situation pour exercer la compétence.

Le recours aux critères

On se donne des critères qui vont permettre de déterminer si l'apprenant a réussi à résoudre la situation, et donc s'il est compétent. Les critères sont des qualités que l'on attend de la production d'un apprenant.

Voici les critères minimaux généralement utilisés en mathématiques.

C1 : interprétation correcte de la situation-problème. L'apprenant a-t-il posé la bonne opération ? A-t-il choisi la bonne formule, les bons concepts, la bonne règle ?

C 2 : utilisation correcte des outils mathématiques. L'apprenant a-t-il une pratique correcte des calculs ? Des transformation des grandeurs, des formules ?

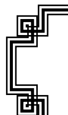
C3 : cohérence de la réponse. La réponse de l'apprenant fait-elle preuve de bon sens ? A-t-il le bon ordre de grandeur ? La bonne unité ? Etablit-il le lien au concret ?

Dans la situation, on pose trois questions complexes et indépendantes pour donner à l'apprenant trois occasions de montrer sa maîtrise de chaque critère :

- Il est important que chaque question ait le niveau de complexité attendu : les trois questions ne sont donc pas des étapes de la résolution ;
- Il est important que les questions soient indépendantes, pour donner à l'apprenant toutes ses chances de réussir une question, même s'il n'a pas réussi la précédente.

Pour la correction, on se donne une grille de correction, qui comprend des indicateurs, question par question, et critère par critère. Voici un exemple :

	C1 **interprétation correcte de la situation-problème**	**C2** **utilisation correcte des outils mathématiques**	**C3** **cohérence de la réponse**	**C4** **Précision et présentation de la copie**
Consigne 1	L'apprenant reçoit le point s'il pose le calcul 10,4x6,1x4 ou10x6x4 **1 pt**	L'apprenant reçoit le point s'il transforme correctement les cm^3 en cl **1 pt**	L'apprenant reçoit le point si la réponse se situe entre 20 et 30 cl **1 pt**	L'apprenant reçoit le point si sa copie ne contient ni ratures ni taches et si le dessin du patron est précis **1 pt**
Consigne 2	L'apprenant reçoit le point s'il pose correctement les faces du patron **1 pt**	L'apprenant reçoit le point si les dimensions sont toutes exactes (pavé et patron) **1 pt**	L'apprenant reçoit le point s'il a tenu compte des joints **1 pt**	
Consigne 3	L'apprenant reçoit le point si le calcul est posé correctement **1 pt**	L'apprenant reçoit le point si le calcul est effectué correctement **1 pt**	L'apprenant reçoit le point si la réponse et la justification du 3a sont correctes **1 pt**	
Totaux	**3 pts**	**3 pts**	**3 pts**	**1 pt**

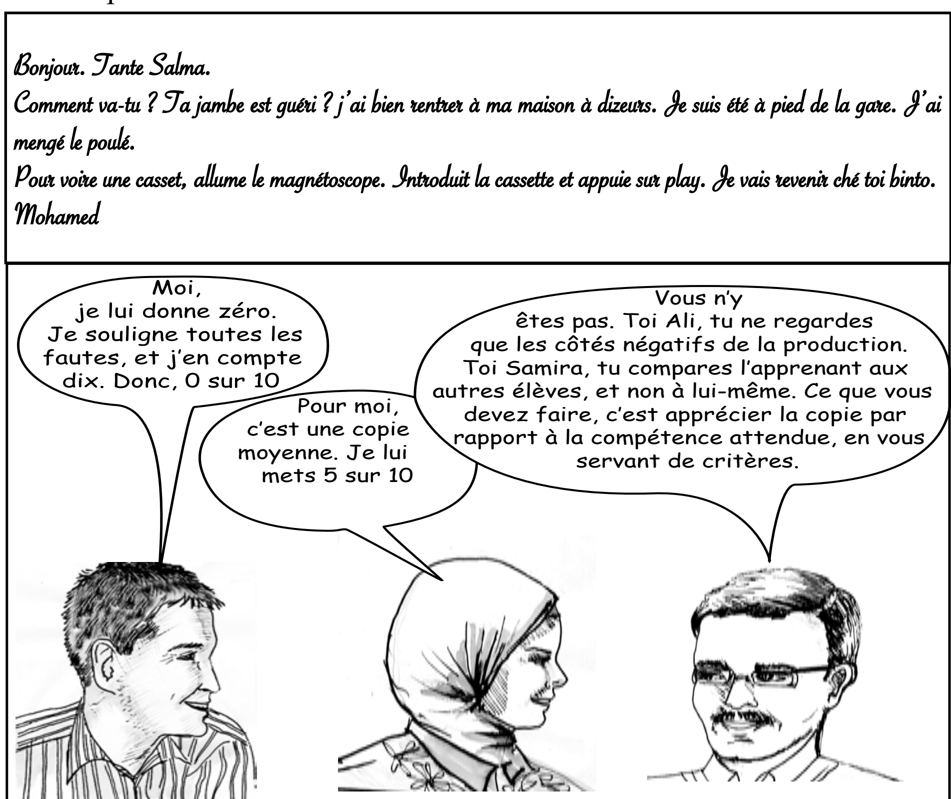




16. COMMENT CORRIGER UNE COPIE D'APPRENANT ?

De la même façon, à travers la situation «tante Salma», on peut évaluer si l'apprenant est compétent pour produire un écrit au passé composé et à l'impératif présent, en situation de communication.

Prenons la copie suivante d'un apprenant. Proposez une note pour cette copie.



Bonjour. Tante Salma.
Comment va-tu ? Ta jambe est guéri ? j'ai bien rentrer à ma maison à dizeurs. Je suis été à pied de la gare. J'ai mengé le poulé.
Pour voire une casset, allume le magnétoscope. Introduit la cassette et appuie sur play. Je vais revenir ché toi binto.
Mohamed

On corrige la copie de l'apprenant en se servant de critères minimaux de correction.

C1. *Pertinence de la production* : l'apprenant se sert des éléments des supports, il respecte les contraintes des formes à utiliser.

C2. *Cohérence du récit* : les phrases forment un écrit qui a du sens.

C3. *Correction de la langue* : les formes demandées sont écrites correctement.

En plus, on a un critère de perfectionnement, le critère C4 *(Originalité de la production)* : l’apprenant est créatif, en termes d’idées, et en termes de vocabulaire.

Si l’apprenant réussit les critères minimaux, il est compétent.Il n’est pas obligé de réussir le critère de perfectionnement.

En général, on se sert de trois critères minimaux, et d’un critère de perfectionnement.

De même qu’en mathématiques, on essaye d’avoir trois questions (ou trois consignes) pour chaque situation pour donner à l’apprenant trois occasions indépendantes de montrer sa maîtrise de chacun des critères minimaux.

Pour la correction, on se sert d’une grille de correction, qui comprend des « *indicateurs* ». Ils précisent les critères. Voici une grille de correction pour la situation « Tante Salma ».

<table>
<tr><th></th><th>C1
Pertinence de la production</th><th>C2
cohérence du récit</th><th>C3
Correction de la langue</th><th>C4
Originalité de la production</th></tr>
<tr><td>Consigne 1</td><td>L’apprenant reçoit le point s’il répond au moins à deux questions de la lettre
1 pt</td><td>L’apprenant reçoit le point si les réponses qu’il donne ont du sens
1 pt</td><td>L’apprenant reçoit le point si 2/3 des formes au passé composé sont correctes
1 pt</td><td rowspan="3">L’apprenant reçoit le point s’il introduit dans sa lettre un élément qui n’était pas demandé dans les consignes
1 pt</td></tr>
<tr><td>Consigne 2</td><td>L’apprenant reçoit le point si les conseils sont les bons, et s’il a utilisé des formes à l’impératif présent
1 pt</td><td>L’apprenant reçoit le point si les instructions données sont articulées entre elles
1 pt</td><td>L’apprenant reçoit le point si 2/3 des verbes mis à l’impératif présent sont correctes
1 pt</td></tr>
<tr><td>Consigne 3</td><td>L’apprenant reçoit le point s’il termine la lettre de manière personnelle
1 pt</td><td>L’apprenant reçoit le point si la fin de la lettre est bien articulée au reste
1 pt</td><td>L’apprenant reçoit le point si 2/3 des phrases sont bien structurées S+V+C
1 pt</td></tr>
</table>

Totaux	**3pts**	**3pts**	**3pts**	**1pt**

On accorde en général le point lorsque la règle des deux tiers est respectée : 2/3 des phrases, ou des mots, sont bons.

Corrigeons la copie pour la consigne 1.

C1 : l'apprenant a répondu à une seule question sur trois; on lui donne 0 sur 1 ;

C2 : tous les liens sont cohérents, sauf un (après «guéri») ; on donne 1sur 1 ;

C3 : sur 3 formes au passé composé, une est bien écrite (« j'ai mangé ») ; on donne 0 sur 1 ;

Pour la consigne 2, voici comment on pourrait corriger la copie.

C1 : les conseils sont bons, et l'apprenant a utilisé l'impératif présent ; il reçoit donc 1 sur 1 ;

C2 : les instructions sont articulées entre elles ; donc 1 sur 1 ;

C3 : sur 3 formes à l'impératif présent, deux sont bien écrites : 1 sur 1.

Pour la consigne 3, l'apprenant obtiendrait : C1 (1/1), C2 (0/1), C3 (1/1). Soit un total de 2 points sur 3.

Le recours aux critères permet d'identifier les forces et les faiblesses de chaque apprenant. Dans le cas d'une évaluation certificative, il faut attribuer une note. Il y a différentes façons d'attribuer la note finale : on peut faire la somme des points, mais on peut aussi décider d'attribuer les points du critère de perfectionnement seulement si tous les critères minimaux sont réussi à 2/3. C'est le cas pour l'apprenant ci-dessus, dont on vient de corriger la copie : il a 2/3 pour chaque critère minimal. Il obtiendrait donc une note de 7/10.

17. COMMENT REMÉDIER AUX DIFFICULTÉS DES APPRENANTS ?



Dans le cadre d'une évaluation formative, l'évaluation est suivie d'une remédiation, qui va permettre de corriger les faiblesses identifiées chez l'apprenant. Cette remédiation peut s'effectuer :

- collectivement, si l'enseignant détecte certaines lacunes communes à une majorité d'élèves ;
- en petits groupes, si l'enseignant remarque que certains élèves rencontrent des difficultés similaires ;
- au niveau de chaque élève, si l'enseignant a la possibilité de faire travailler individuellement, soit sur la base d'un fichier accompagné de fiches autocorrectives, soit sur la base d'exercices dans un manuel, que l'apprenant s'engage à résoudre.

Plusieurs types de remédiations peuvent être combinées. Par exemple, une remédiation peut consister en une phase collective (30 min), et en une phase de travail en petits groupes (45 min).

Comment organiser une remédiation à partir de la correction de copies d'élèves ?

L'organisation de la remédiation se fait à partir de l'observation du tableau des résultats de chaque apprenant, pour chacun des critères minimaux.

Exemple (suite de la situation « Tante Salma ») :

	C1 (sur3)	C2 (sur3)	C3 (sur3)		C1 (sur3)	C2 (sur3)	C3 (sur3)
Elève 1	3	1	2	Elève 6	1	2	2
Elève 2	1	3	2	Elève 7	1	3	2
Elève 3	2	2	0	Elève 8	2	1	2
Elève 4	3	0	2	Elève 9	3	3	1
Elève 5	2	3	0	Elève 10	3	3	0

On voit à partir de ce tableau qu'on peut former trois groupes :

- un premier groupe avec les élèves 2, 6 et 7 pour travailler le critère 1;
- un deuxième groupe avec les élèves 1, 4 et 8 pour travailler le critère 2;
- un troisième groupe avec les élèves 3, 5, 9 et 10 pour travailler le critère 3.

Que proposer comme activités de remédiation à chacun de ces élèves ?

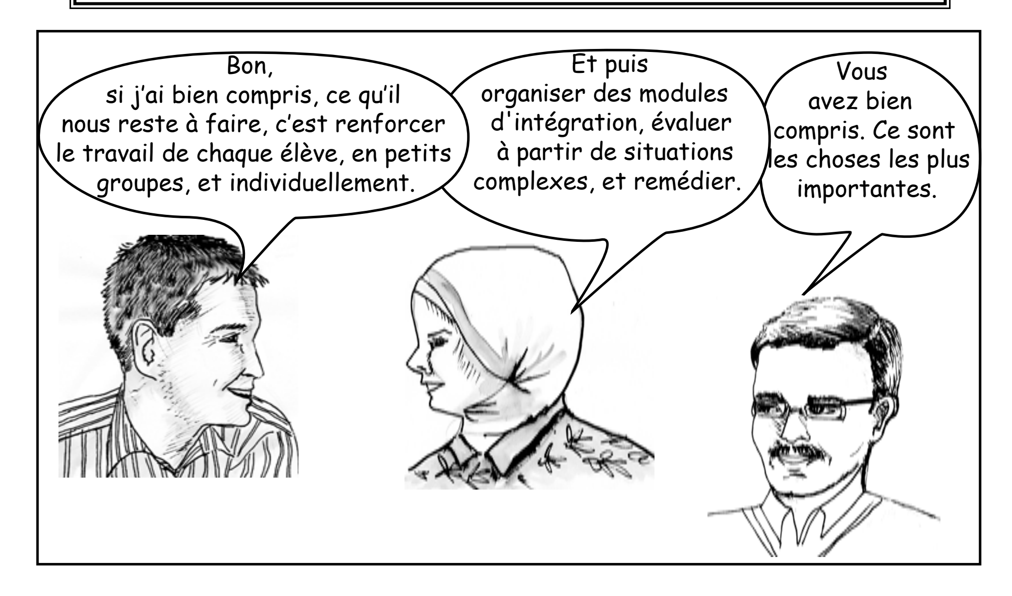
- Au premier groupe, on peut proposer des activités dans lesquelles les élèves doivent travailler le lien entre la consigne et le support : reformuler la consigne, repérer les passages concernés dans le support, etc.
- Pour le deuxième groupe, on peut leur proposer des exercices comme par exemple le fait de remettre dans l'ordre un paragraphe, à partir de phrases données dans le désordre ; ou encore, ajouter des mots liens entre des phrases d'un paragraphe.
- Pour le troisième groupe, on peut voir si c'est l'impératif ou le passé composé qui pose le plus de problèmes, et proposer des exercices supplémentaires.

Faut-il remédier à toutes les difficultés ?

Il ne faut pas remédier à toutes les difficultés des apprenants. Ce serait trop long, et trop lourd pour l'enseignant. Il suffit d'identifier une ou deux difficultés fréquentes et importantes au niveau de la classe, et baser la remédiation sur ces difficultés-là.

Dans l'exemple ci-dessus, on voit que le critère C3 est le moins maîtrisé de tous. À défaut d'une remédiation par groupe, on peut travailler collectivement ce critère-là.

18. QUE DOIS-JE CHANGER EN PRIORITE DANS MES PRATIQUES DE CLASSE?



On peut dire qu'en termes de changement de pratiques de classe, il existe deux actions prioritaires, et une action qui peut s'étaler dans le temps.

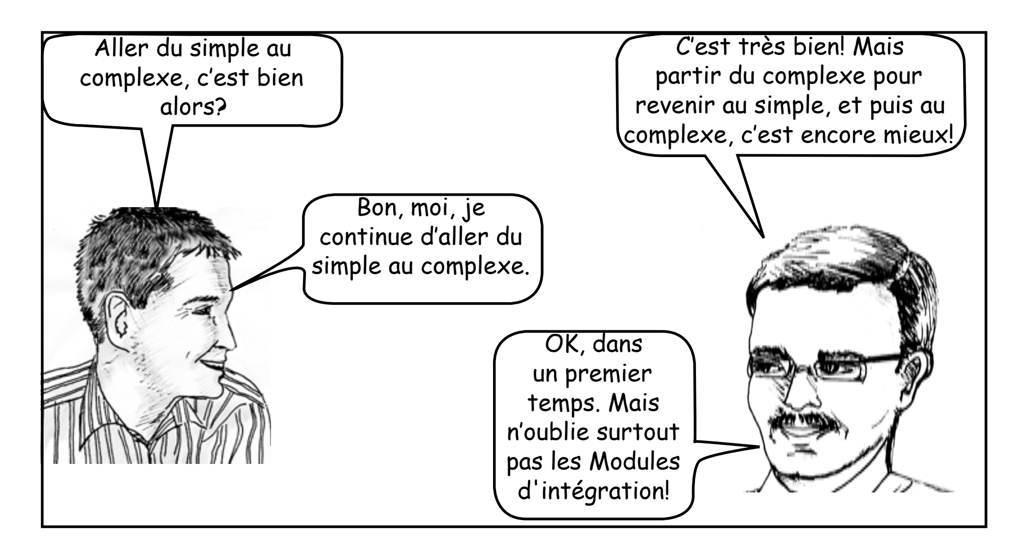
2 actions prioritaires

Pendant les apprentissages ponctuels, *faire travailler les élèves* individuellement, dans leur cahier, ou en petits groupes.

Introduire les semaines d'intégration : apprendre aux élèves à résoudre des situations complexes (en petits groupes, et seuls), évaluer à partir de situations complexes, remédier aux difficultés.

Une action qui peut s'étaler dans le temps

Pendant les apprentissages ponctuels, susciter des recherches pour rendre les élèves plus actifs, et les amener à construire leurs savoirs. C'est important aussi, mais c'est plus difficile, et cela peut venir petit à petit.



Ce n'est que progressivement que l'enseignant peut faire évoluer ses pratiques pédagogiques dans les apprentissages ponctuels. Pour rendre ces apprentissages plus vivants et plus actifs, il introduit des recherches par les apprenants, des enquêtes, ou encore la pédagogie du projet.

L'enseignant a donc le choix entre deux démarches différentes :

- soit il va du simple au complexe, c'est-à-dire qu'il part des apprentissages ponctuels, selon ses pratiques habituelles, et passe aux Modules d'intégration;
- soit il part de situations complexes pour les apprentissages ponctuels (une recherche, une enquête…), pour revenir au simple (les ressources, c'est-à-dire les savoirs, les savoir-faire et les savoirs-être), et puis de nouveau le complexe (situations d'intégration).

Ce qu'il faut savoir

Situation d'intégration et situation d'apprentissage

Il ne faut pas confondre situation d'intégration et situation d'apprentissage. La fonction de ces dernières est d'apprendre aux élèves des ressources nouvelles : un nouveau concept, une nouvelle règle, un nouveau savoir-faire, etc. Par exemple, lorsque l'enseignant propose aux élèves de fabriquer une boîte à partir d'une feuille de carton pour leur faire découvrir le patron d'un pavé droit, il s'agit d'une situation d'apprentissage.

De même, quand l'enseignant propose aux élèves un texte dans lequel il leur demande de repérer les mots qui remplacent un nom, en vue de leur faire découvrir ce qu'est un pronom personnel, il s'agit également d'une situation d'apprentissage.

Alors que les situations d'intégration sont exploitées après un ensemble d'apprentissages, les situations d'apprentissage servent à introduire de nouveaux concepts, savoir-faire, etc.

Les situations d'apprentissage sont importantes, mais elles ne sont pas indispensables à pratiquer dans un premier temps par l'enseignant qui débute dans l'APC.

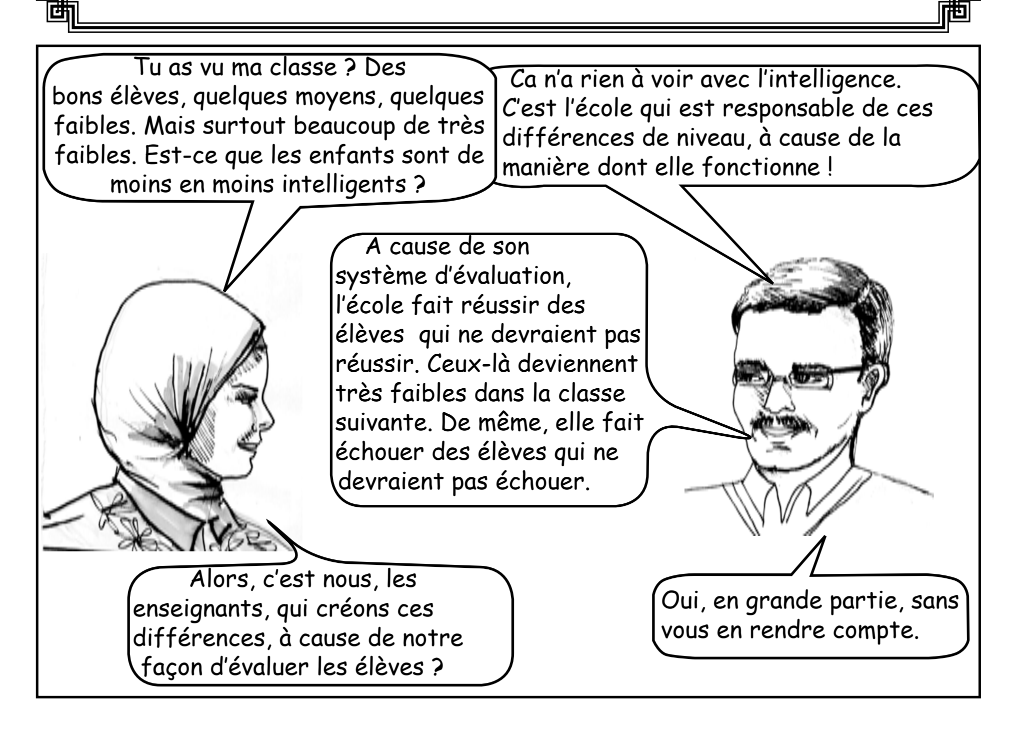
Remarque importante :
le terme « situation d'apprentissage » est parfois remplacé par le terme « situation didactique ». En effet, les situations d'intégration servent aussi aux apprentissages, lorsqu'on les utilise pour apprendre à l'élève à intégrer ses acquis, à exercer sa compétence.

Exemple : Si on reprend l'exemple « Tante Salma » de la page 39, introduire des situations d'apprentissage pour rendre les apprentissages ponctuels plus actifs reviendrait à changer les activités 1.1 et 2.1, les autres restent inchangées.

1.1. *La mise en situation diffère* : l'enseignant répartit les élèves par groupes et leur demande de produire des consignes pour que les élèves reviennent chez eux en toute sécurité. Il compare ensuite les productions des différents groupes.

1.2. *La mise en situation diffère* : l'enseignant laisse les élèves classer eux-mêmes les verbes, en petits groupes ou individuellement.

19. POURQUOI Y A-T-IL TANT DE DIFFERENCES DE NIVEAU DANS LES CLASSES?

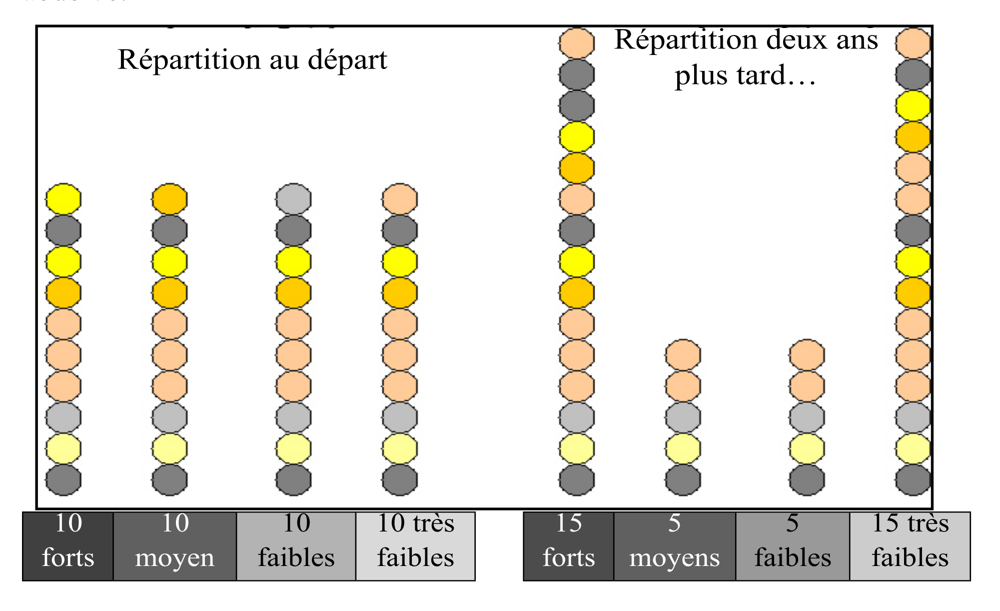


Les différences de niveau dans une classe sont dues à la manière de faire l'évaluation. C'est une situation que l'on peut changer.



Les groupe d'élèves dans les classes sont souvent très hétérogènes : il y a des élèves très forts, mais surtout des élèves très faibles. On pense souvent que c'est une conséquence des différences de classes sociales de départ, et que c'est une situation inévitable. Ces éléments jouent un rôle, mais c'est surtout l'école qui crée ces différences. En effet, si les classes sont tellement hétérogènes, c'est surtout parce que le système d'évaluation n'est pas adapté : il laisse passer des élèves qui ne devraient pas passer (réussites abusives), et il fait échouer des élèves qui devraient passer (échecs abusifs).

Voici ce que devient après une classe de 40 élèves, dans laquelle 5 élèves échouent de manière abusive, et 5 élèves réussissent de manière abusive.



Au lieu d'avoir 10 forts, 10 moyens, 10 faibles et 10 très faibles, on a au bout de deux ans environ 15 forts, 15 très faibles et seulement 5 moyens et 5 faibles.

Pourquoi ? Parce que le système d'évaluation, basé sur la restitution à court terme, privilégie les élèves scolaires (qui retiennent pour le jour de l'examen), et non les élèves compétents (qui peuvent agir concrètement à l'aide de leurs acquis).

C'est tout d'abord un problème pour les enfants, qui se retrouvent dans des niveaux pour lesquels ils ne sont pas adaptés. C'est ensuite un problème pour les enseignants, qui sont confrontés à devoir gérer d'importantes disparités dans les classes.

20. COMMENT INSTAURER L'ÉQUITE A L'ÉCOLE ?



Une école qui donne le maximum de plus value à ses élèves, c'est là où les élèves ont de meilleurs acquis entre le début et la fin de l'année.

L'équité à l'école ou travailler pour tous les élèves

L'équité relève de tout ce qui est de la différence de traitement entre diverses catégories : différences entre écoles, différences entre sexes, différences entre élèves. Ici, nous parlons surtout d'équité pédagogique, qui vise à ce que les élèves faibles progressent autant que les autres élèves.

L'équité est liée aux types d'innovations introduites dans les écoles. Quand les écoles ne sont pas dans les conditions requises pour une bonne implantation d'une innovation, aussi intéressante soit-elle, celle-ci est source d'inéquité, parce que seuls les enseignants favorisés, les écoles favorisées en profitent.

Mais l'enseignant a également un rôle à jouer en matière d'équité : selon les méthodes qu'il pratique, il peut faire en sorte que l'écart entre les plus

forts et les plus faibles devienne encore plus important, ou faire en sorte que la plus value soit la même pour chaque élève, et qu’elle soit même importante pour les élèves les plus faibles.

L’équité au sein d’une classe est liée à plusieurs facteurs tels que :

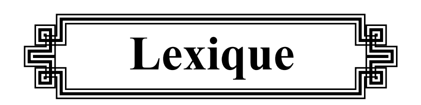
1. Le temps de recherche individuelle par chaque élève :

   Avoir l’occasion de résoudre des problèmes complexes individuellement, aide les élèves forts, mais plus encore les faibles. Pourquoi ? Parce que, si un élève est fort, c’est qu’il peut transférer plus facilement : pour lui, apprendre à résoudre des problèmes complexes est utile pour mieux transférer, mais ce n’est pas indispensable. Par contre, pour les élèves faibles, c’est indispensable.

2. Les contenus véhiculés à l’école :

   Certains contenus développés à l’école sont également source d’inéquité. Des contenus peu accessibles à des milieux culturels défavorisés (comme la littérature étrangère) sont source d’inéquité, parce que seuls les élèves issus de milieux favorisés peuvent échanger avec leurs parents, ont accès à internet… En revanche, des contenus à composante culturelle traditionnelle sont facteurs d’équité, parce que plus familiers à tous les élèves, et à leur famille, qui peut mieux s’investir dans l’éducation des enfants.

3. L’équité est enfin fortement liée aux mécanismes de régulation de l’apprentissage mis en place : l’évaluation formative et la remédiation qui s’en suit. Un enseignant qui pratique l’évaluation formative, et qui donne à l'élève les moyens de remédier, seul, en groupe, ou avec un autre élève, est un enseignant qui favorise l’équité, parce qu’il fait progresser les élèves qui ont des difficultés.



Lexique

Compétence : aptitude à pouvoir résoudre des problèmes, grasse à la mobilisation conjointe de plusieurs savoirs, savoir-faire et savoir-être.

Consigne : énoncé, oral ou écrit, qui amène l'élève à exécuter une tâche.

Critère : repère qui détermine la qualité que l'on attend dans la production d'un élève. C'est à partir de l'ensemble de critères que l'on attribue la note.

Evaluation formative : appréciation du niveau de maîtrise des savoirs et des savoir-faire d'un élève et de son degré de compétence. Elle sert d'appui pour diagnostiquer ses faiblesses et remédier à ses lacunes.

Indicateurs : indices qui précisent les critères de correction d'une évaluation. Ils sont spécifiques à chaque situation et permettent de corriger la production de l'élève de façon objective.

Intégration : démarche qui permet de mobiliser plusieurs ressources pour résoudre une situation complexe de la vie quotidienne. Ce procédé permet de voir si un élève est compétent.

Palier : période d'enseignement qui dure environ six semaines. Elle est suivie par deux semaine d'intégration.

Pertinence : adéquation d'une production à ce qui est demandé et aux supports proposés.

Remédiation : réajustement des apprentissages en fonction des lacunes que l'enseignant a diagnostiquées à la suite d'une évaluation formative.

Ressources : ensemble de savoirs, savoir-faire et savoirs-être qui sont les ingrédients d'une compétence.

Savoir : connaissances spécifiques sur un sujet donné.

Savoir-faire : application d'un procédé, d'une règle, d'une technique.

Savoir-être : attitude adaptée à une situation donnée.

Situation d'intégration : on parle aussi de « situation complexe ». Problème lié à la vie courante, complexe et significatif pour l'élève. Cette situation doit le contraindre à mobiliser ses savoirs, savoir-faire et savoirs-être. Elle sert à exercer où à évaluer une compétence.



- Roegiers X. : *Des situations pour intégrer les acquis scolaires Bruxelles : De Boeck Université (2003).*

- Roegiers X. *Une pédagogie de l'intégration : Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement. Bruxelles : Editions De Boeck Université (2001).*

- Roegiers X. *: L'évaluation des compétences des élèves : enjeux et démarches. Agence Intergouvernementale de la Francophonie : séminaire de juillet 2003 à Yaoundé (2003).*

- Roegiers X. *: L'APC, qu'est-ce que c'est ? Approche par compétence et pédagogie de l'intégration expliquées aux enseignants Vanves : Editions EDICEF , (2006).*

- Roegiers X. et all : *Former pour changer l'école , EDICEF, Organisation internationale de la francophonie (2008).*

- Roegiers X. *: L'école et l'évaluation, des situations pour évaluer les compétences des élèves. Bruxelles : Edition de Boeck université (2004)*

- Gamraoui F., Benmayza M., Benjeddi T., Benkhadra O. : L'approche par les compétences, les aspects pratiques. Module de formation continue, Division des Stratégies de la Formation. Direction de la Formation des Cadres - MEN - Maroc.